

Рівненський державний  
гуманітарний університет

# Студентський дайджест

Збірник наукових матеріалів  
здобувачів вищої освіти

№ 1  
2020

Рівненський державний гуманітарний університет

**СТУДЕНТСЬКИЙ ДАЙДЖЕСТ:**

збірник наукових матеріалів здобувачів вищої освіти

**Випуск 1**

**Рівне, 2020**

**СТУДЕНТСЬКИЙ ДАЙДЖЕСТ:** збірник наукових матеріалів здобувачів вищої освіти. – Випуск 1. – Рівне: РДГУ, 2020. – 162 с.

*Головний редактор:*

**Павелків Роман Володимирович** – доктор психологічних наук, професор, перший проректор, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.

*Виконавчі редактори:*

**Корчакова Наталія Вікторівна** – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.

**Немеш Олена Миколаївна** – доктор психологічних наук, професор, в.о.ректора Рівненського державного гуманітарного університету.

**Безлюдна Валентина Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.

**Юрчук Олексій Іванович** – кандидат педагогічних наук, доцент, кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І Рівненського державного гуманітарного університету

*Друкується за рішенням Вченої Ради РДГУ  
(протокол № 5 від 29 травня 2020 р.)*

За достовірність фактів, дат, назв тощо відповідальність несуть автори матеріалів.

## ЛЮБИЙ ЧИТАЧУ!

Щиро вітаємо тебе на сторінках нового наукового часопису українського студентства, видання якого започатковує кафедра вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.

Визнаючи провідну роль молоді у визначенні та реалізації стратегічних завдань сьогодення, ми створюємо платформу, яка відкриває для всіх небайдужих та допитливих можливість не лише опанувати вже існуючі знання та концепції, а й творити свій власний науковий простір, презентувати свої інноваційні ідеї, виокремлювати молодіжне бачення шляхів реалізації існуючих проблем.

Часопис зорієнтований на різні лінії наукового пошуку, тим самим забезпечуючи висловлення власних ідей студентам різних напрямків професійної підготовки, різних спеціальностей та спеціалізацій.

До першого випуску увійшли роботи психологічного та педагогічного спрямування. Більшість із запропонованих матеріалів підготовлені нашими дописувачами за результатами наукових пошуків, здійснених у процесі підготовки кваліфікаційних робіт.

У майбутніх випусках часопис формуватиметься як мультидисциплінарне видання. Його структура і змістовий контент визначатиметься спрямуванням матеріалів, що надійдуть до редакції. То ж редакційна колегія запрошує здобувачів вищої освіти – нашу талановиту молодь – презентувати власні ідеї у наступних випусках «Студентського дайджесту».

Бажаємо успіхів нашим молодим авторам, творчості і толерантності їхнім науковим керівникам, допитливості і натхнення нашим читачам.

Перший номер часопису колектив кафедри вікової та педагогічної психології присвячує людині, яка є душею нашої наукової спільноти, талановитому організатору і керівнику кафедри, відомому науковцю, патріоту улюбленої справи, людині зі світлою душею і чуйним серцем, доктору психологічних наук, професору, першому проректору Рівненського державного гуманітарного університету – **Роману Володимировичу ПАВЕЛКІВУ**, який у ці теплі літні дні святкує свій день народження.

Найщиріші вітання Вам, шановний Романо Володимировичу, від ваших колег та студентської молоді.

**Успіхів Вам та наснаги!**

## УДК 316.61

**ПРИЧИНИ СОЦІАЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У ЧУЖІЙ КРАЇНІ**  
**Ащенко О.А., здобувач ОС «бакалавр» спеціальності 053 «Психологія»,**  
**4 курс, РДГУ**

*Науковий керівник: канд. психол. наук, доцент Созонюк О.С*

**Постановка проблеми.** Напружена, нестійка соціальна та економічна ситуація, яка склалася в даний час в Україні, дуже низький і незадовільний рівень життя призвів до кризової ситуації в Україні, песимістичні настрої та еміграційні орієнтації людей, а особливо молоді. Сучасну молодь захоплює перспектива проживання й отримання хорошої заробітної плати за кордоном, зокрема у країнах Західної Європи. В Україні заробітна плата сьогодні одна з найнижчих у світі. В середньому громадянин України отримує заробітну плату, адекватну заробітку американця за півдня роботи. Тому виїзд за межі країни для багатьох українців є ефективним способом розв'язання своїх економічних проблем.

За статистикою, міграція українського населення становить понад 700 тисяч чоловік. Понад 10 мільйонів громадян України працюють на сезонних або тимчасових роботах за кордоном. Враховуючи це досить цікавим є психологічна готовність особистості до тих змін, які її очікують в іншій країні, а також проблеми міжкультурної адаптації [5].

Кожній людині протягом усього життя доводиться адаптуватися в нових для неї соціальних умовах: зміна місця проживання, роботи, навчання, пошуками кращої долі тощо. Пошук своїх шляхів в нових соціально-економічних умовах, орієнтація на прискорене статусне просування і в той же час прогресуюча соціальна дезадаптованість – все це обумовлює характер культурної самореалізації сучасної молодої людини. Тому, за сучасних умов актуальною є проблема адаптації людини до соціальних умов існування, а також проблема змін її соціальної поведінки. Оскільки проблемність кризового суспільства для особистості виглядає, як проблема власного життєвого світу, то й найактуальнішою для неї стає діяльність щодо реструктурування останнього. Традиційно таку діяльність розглядають у руслі адаптаційної поведінки. Розуміння того, як саме соціально-психологічні чинники впливають на поведінку людей за складних умов сьогодення залишається актуальною і мало вивченою проблемою.

У вітчизняних дослідженнях проблема адаптації та дезадаптації вивчалась на різних рівнях: розкриття змісту поняття (Ф. Березін, О. Скрипниченко), дослідження особливостей прояву дезадаптації в різних сферах діяльності (М. Скалозька, Н. Пряжніков). Різні види адаптації (як психологічної так і педагогічної) людей різного віку до нових умов розглядалися в працях Л. Галігузової, Т. Жаровцевої, О. Кононко, С. Мещерякової, Л. Царегородцевої, та ін. Умови забезпечення позитивної адаптації простежуються в дослідженнях Н. Ватугіної, Р. Калініної, Т. Науменко. Майже недослідженим на сьогодні залишається питання про адаптацію людини до соціального середовища в іншій, чужій для неї країні, а також причин її дезадаптації.

**Мета дослідження** – проаналізувати психологічні чинники та причини соціальної дезадаптації особистості у чужій країні.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Дезадаптація особистості – надскладна соціально-психологічна проблема. Навіть саме визначення поняття „дезадаптація особистості” у різних авторів подається неоднаково. А. Фурман вважає дезадаптацію процесом дисгармонійного розвитку особистості, коли виникає неузгодженість цілей і результатів, коли вона стає джерелом психічної напруги, внутрішнього дискомфорту, нестабільності перебігу психічних процесів. Інші вчені вважають дезадаптацією хід внутрішньо-психічних процесів, що призводить не до розв'язання проблемної ситуації, а до її посилення, зростання труднощів і викликаних нею неприємних переживань [2].

На думку багатьох вчених (Н.Н. Гуткіна, А.Г. Хрипков, І.А. Кулак), дезадаптація – це багатфакторний процес зниження і порушення здатності особистості до певного результату, причиною якого є невідповідність умов і вимог діяльності, соціального середовища її

психофізіологічним можливостям і потребам. Провідні причини дезадаптації, з одного боку, проявляються в особливостях особистості, а з іншого – в особливостях мікросоціального оточення [2].

За результатами наукових досліджень [4, 6], у соціально дезадаптованих особистостей, „Я-образ” дещо змінений, що призводить до не зовсім об’єктивних і знижених уявлень індивіда про себе, перегляду цінностей і цілей, збільшення соціально-психологічної дезадаптивності, втрати свого місця в соціумі. Це відбувається через порушення гармонії між внутрішнім і зовнішнім світом особистості.

До основних типів дезадаптації в залежності від її характеру та природи відносять: патогенну, психосоціальну та соціальну, що мають різні ступені вираженості. Розглянемо кожен із вказаних типів.

*Патогенна дезадаптація* – викликана відхиленнями, патологіями психічного розвитку і нервово-психічними захворюваннями, в основі яких лежать функціонально-органічні ураження нервової системи. Це означає, що в одних випадках патогенна дезадаптація може виражатися в різних за своїм ступенем та глибиною нервово-психічних захворюваннях, в інших – в різних ступенях вираженості олігофренії, відставанні в розумовому розвитку.

*Психосоціальна дезадаптація* викликана статево-віковими й індивідуально-психологічними особливостями людини. По суті, йдеться про деякі особистісні психологічні особливості, що ускладнюють соціальну адаптацію особистості. До них можуть відноситися різноманітні риси характеру, неадекватний прояв самооцінки, порушення емоційно-вольової та комунікативної сфери, неусвідомлювані регулятори поведінки, витіснені у підсвідомість комплекси, фіксовані установки, фобії, тривожність, агресивність. У таких людей, як правило, немає помітних змін у ціннісно-нормативній сфері, їх проблеми поведінки мають психологічний характер.

*Соціальна дезадаптація* виявляється в порушенні норм моралі і права в соціальній поведінці та деформації системи внутрішньої регуляції, референтних та ціннісних орієнтацій, соціальних установок.

Процес адаптації реалізується у всіх випадках, коли в системі людина-середовище виникають значимі зміни, що приводять до порушення адекватності їхніх відносин. Березін Ф.Б. пов’язує психічну адаптацію з суцільним процесом, що, поряд із власне психічною адаптацією, підтримкою психічного гомеостазу, синтезує ще два аспекти :

- оптимізацію постійного впливу індивідуума з оточенням;
- встановлення адекватної відповідності між психічними і фізіологічними характеристиками [1].

У залежності від ступеня виразності реакцій організму В.П.Казначєв розрізняє кілька типів адаптаційних станів:

- стан “фізіологічної” адаптації – звичайне існування організму в мінливих умовах середовища при оптимальному режимі усіх функціональних систем;
- стан напруженої адаптації – коли виникає необхідність перебудови, зміни існуючих параметрів діяльності, що завжди потребує визначеної напруги в роботі зацікавлених функціональних систем;
- стан патологічної адаптації, що настає при перевищенні резервних можливостей організму, тобто його взаємодія із середовищем та визначається роботою функціональних систем, що значно відрізняються від оптимуму (наприклад, хвороба). На стадії патологічної адаптації можливо повне виснаження адаптаційних механізмів [3].

Сам процес адаптації розпочинається з етапу руйнування старої програми підтримки гомеостазу, при цьому створюється досить складне положення, коли стара програма вже не функціонує, а щодо нових – вони ще не є створені або є незавершеними. Отже, стан, що виникає при порушенні створення нової програми, тобто взаємодії людини і середовища, може бути описано як дезадаптація.

У свою чергу, зважаючи на дослідження Г.Сельє, вчений Ф.Б. Березін проводить аналогію між основними стадіями стресу і періодами адаптації: періоду первинної адаптації характерна реакція тривоги, стабільної адаптації - стадія опору, а адаптаційного стомлення - стадія виснаження [1, с. 147]. Ф.Б. Березін під тривогою розуміє фактор, який перешкоджає формуванню адаптаційного поведіння, призводить до порушення поведінкової інтеграції і загальної дезорганізації психіки людини. Дослідник визначає тривожний ряд істотного елементу процесу психічної адаптації особистості:

- *відчуття внутрішньої напруженості* – не має яскраво вираженого відтінку погрози, є лише сигналом її наближення, створюючи дискомфорт;
- *гіперестезичні реакції* – тривога наростає, раніше нейтральні стимули здобувають негативне забарвлення, підвищується дратівливість;
- *власне тривога* – виявляється відчуттям невизначеної погрози. Характерна ознака: неможливість визначити характер погрози, передбачити час її виникнення. Часто відбувається неадекватне логічне обдумування, у результаті якого через нестачу фактів видається неправильний висновок;
- *страх – тривога*, конкретизована на визначеному об'єкті. Хоча об'єкти, з якими пов'язується тривога можуть і не бути її причиною, у суб'єкта створюється уявлення про те, що тривогу можна усунути певними діями;
- *відчуття невідворотності катастрофи*, що насувається - наростання інтенсивності тривожних розладів приводить суб'єкта до уявлення про неможливість запобігання події;
- *тривожно-боязке збудження* – викликана тривогою дезорганізація досягає максимуму, і можливість цілеспрямованої діяльності зникає [1].

Складним емоційним станом вважається хронічний стрес. Він полягає в тому, що труднощі, сповільненість або неповнота адаптації особистості до змінених, особливо екстремальних умов, проявляються у формі дезадаптивного поведіння, яке має певне відхилення. На фізіологічному рівні фази розвитку дезадаптанта, в міру нагромадження негативних емоцій, погіршення стану нервової системи (і організму в цілому) внаслідок зтяжнього характеру в стресовій ситуації і відсутності виходу. Дослідження проводилось нами у м. Катовіце. Респондентами були люди віком 25-31 рік, які перебувають за кордоном впродовж 10-12 місяців. Всі досліджувані знаходяться в одній країні – Польща і мають одну мету виїзду за кордон – працевлаштування. Процес перебування в чужій країні налагоджується непросто, характеризується великою динамічністю психічних процесів і станів, які зумовлені зміною соціального оточення. Зокрема, переїзд до іншої країни у значної частини молоді супроводжується дезадаптацією, що спричинена новизною статусу, відсутністю референтної групи, підвищеними вимогами з боку працедавців, напруженістю та жорстким режимом життя, збільшенням обсягу самостійності і самовідповідальності загалом.

На початковому етапі дослідження було здійснено діагностику рівня соціально-психологічної адаптації. Для цього було використано *методику діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда*. На основі аналізу інтегрального показника адаптації було виділено 2 групи досліджуваних:

- респонденти з високим рівнем адаптації - група А. Значення показника адаптації від 66 до 72 балів. (M=67);
- респонденти з високим рівнем дезадаптації - група В. Значення показника дезадаптації від 68 до 71 балів. (M=69,5).

Також було проаналізовано результати шкали «Самоприйняття» та «Інтернальність» опитувальника СПА. Випробовуваних групи А, характеризує вищий рівень самоприйняття (67%) в порівнянні з випробовуваними групи В (0%). У групі В більша кількість значення низьких значень (70%), ніж в групі А (0%). Випробовувані групи А характеризуються вищим рівнем інтернальності (50%) в порівнянні з випробовуваними

групи В (10%). У випробовуваних групи В частіше зустрічається низький рівень інтернальності (60%), ніж у випробовуваних групи А. За отриманими результатами можна зробити висновок про те, що респонденти з високим рівнем дезадаптації в чужій країні характеризуються низьким і середнім рівнем самооцінки. Часто вони критично ставляться до себе, не задоволені власною поведінкою, рівнем досягнень. Чоловіки цієї групи низько оцінюють упевненість в собі, здатність впоратися з труднощами, а жінки низько оцінюють себе в цілому як особу. Досліджувані цієї групи вважають, що більшість подій їх життя є результатом випадку або дій інших людей.

Наступний етап дослідження передбачав дослідження типу етнічної ідентичності досліджуваних обох груп. Для цього нами було використано методикау «*Типи етнічної ідентичності*» (Г.У.Солдатова, С.В.Рижова). Отримані результати свідчать, що для респондентів групи А домінуючим є показник позитивної етнічної ідентичності – 106,7 балів, який поєднує позитивного ставлення до власного народу з позитивним відношенням до інших народів. У поліетнічному суспільстві позитивна етнічна ідентичність має характер норми і властива переважній більшості. Вона задає такий оптимальний баланс толерантності по відношенню до власної і інших етнічних груп, який дозволяє розглядати її, з одного боку, як умову самостійності і стабільного існування етнічної групи, з іншої – як умову мирної міжкультурної взаємодії на поліетнічному світі. Для представників групи В – показник даного типу етнічної ідентичності – 47 балів. Для групи В домінуючим є показник етноогоїзму – 86.6 бали. Даний тип ідентичності може виражатися в нешкідливій формі на вербальному рівні як результат сприйняття через призму конструкту «мій народ», але може передбачати, наприклад, напруженість і роздратування в спілкуванні з представниками інших етнічних груп або визнання за своїм народом права вирішувати проблеми за «чужий» рахунок.

Отже, для респондентів з високим рівнем соціально-психологічної адаптації (група А) притаманними є позитивні показники за результатами діагностики етнічної толерантності, тобто схильність до конструктивної міжособової взаємодії з представниками іншого етносу. Для респондентів з високим рівнем соціально-психологічної дезадаптації (група В) притаманними є негативні показники за результатами діагностики етнічної толерантності, тобто схильність до деструктивної міжособової взаємодії з представниками іншого етносу. За допомогою *методики визначення стресостійкості та соціальної адаптації Холмса і Раге* з'ясовано, що що висока опірність стресу притаманна 45% респондентів групи А, і лише 10 % респондентів групи В. Пороговий рівень притаманний 35% респондентів групи А і 40 % респондентів групи В. Низька опірність стресу діагностовано у 20% респондентів групи А і у 50% респондентів групи В. Отже, низький рівень стресостійкості є причиною, що впливає на появу дезадаптації людини в чужій країні.

**Висновки.** Найважливішим результатом психологічної роботи з попередження та подолання дезадаптації в чужій країні є інтеграція - такий принцип сумісності, коли різні групи зберігають свої, властиві їм культурні індивідуальності, хоча в той же час об'єднуються в єдине суспільство на рівно значущій для них підставі. У психологічному плані це – найбільш позитивний вид міжкультурної взаємодії, в якій члени етнічних груп повністю справляються з труднощами ухвалення іншого способу життя, іншої «картини світу» і навіть знаходять позитивні моменти в такій різниці подібному взаємному існуванні. Відомо, що найуспішніше інтегруються в нове середовище люди з високим рівнем толерантності. Тому проблема толерантності стає все більш і більш актуальною, проводяться тренінги толерантності і семінари. Дана тема є дуже актуальною та потребує подальшого дослідження в напрямку розробки програм попередження дезадаптації у чужій країні з використанням отриманих результатів щодо причин виникнення даного явища.

### Список використаної літератури

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б.Березин. – СПб, 2004. – 270 с.



2. Гірник А.М. Особливості адаптації українських освітніх мігрантів до умов життя за кордоном / Г.А.Гірник, А.М.Гірник // Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – Том 162. – К., 2014. – С. 51-55.

3. Казначеев В.П. Современные аспекты адаптации / В.П. Казначеев/. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21382965>.

4. Максимова Н.Ю. Психологія адиктивної поведінки / Н.Ю.Максимова – К.: Київський університет, 2002. – 308 с.

5. Фрейнкман – Хрусталева Н. С. Эмиграция и эмигранты: История и психология / Н.С.Фрейнкман – Хрусталева, А.И.Новиков - СПб.: Государственная академия культуры, 1995. – 220 с.

6. Цыбух Е. И. Исследование личностных особенностей людей, склонных к эмоциональной зависимости в любви, и лиц, имеющих опыт эпизодического употребления психоактивных веществ / Е.И.Цыбух // Практична психологія і соціальна робота. № 1. – 2005. – С. 68 – 73.

УДК 159.922.73:159.923.32

### ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Бабич Л., здобувач ОС «магістр» спеціальності 053 «Психологія», 1 курс, РДГУ  
*Науковий керівник: канд. пед. наук, доцент Павелків О.М.*

**Постановка проблеми.** Сьогодні у суспільстві відбувається переоцінка моральних цінностей, переконань, які забезпечують усвідомлення власної поведінки та її аналіз з точки зору відповідності моральним знанням. Моральні цінності повинні стати органічною і невід'ємною частиною життя кожного громадянина, орієнтиром самодостатньої, морально та духовно вихованої особистості. Сказане актуалізує проблему морального становлення та розвитку особистості, яка не є новою в психологічній теорії та практиці, але постійно зберігає свою значущість [3, с.5].

**Мета** повідомлення – проаналізувати онтогенетичні психологічні особливості розвитку моральної сфери особистості у молодшому шкільному віці.

Молодший шкільний вік – важливий сензитивний період у становленні особистісного розвитку школяра. Саме тут закладаються основи моральних знань, норм, формується свідомо-емоційне ставлення до довкілля. Молодший шкільний вік – це період розвитку дітей від 6-7 до 10-11 років, що відповідає періоду їхнього навчання в початковій школі. Забезпечення успішності морального виховання молодших школярів потребує врахування таких вікових психологічних особливостей:

- потреби дитини в ігровій діяльності;
- неможливості довго займатися монотонною діяльністю.

Крім того, дітям даного віку притаманні:

- довільність (здатність свідомо докладати вольових зусиль, здійснюючи певні дії);
- розбіжність між моральними знаннями і реальною поведінкою (діти можуть знати, що вчиняють погано, але схильні керуватися власними бажаннями);
- переоцінювання власних моральних якостей і недооцінювання їх в однолітків;
- схильність до інтенсивного засвоєння моральних знань (завдяки активному накопиченню досвіду соціальної поведінки);
- зростання ролі ровесників у процесі дорослішання (у 1-2 класах діти віддають перевагу взаємодії з учителем, тоді як у 3-4 класах проявляють інтерес до спілкування з однолітками).

На цьому віковому етапі формується ядро моральної поведінки, почуттів і переконань. Дитина не тільки пізнає сутність моральних категорій («добро» і «зло», «честь» і «безчестя», «милосердя» і жорстокість»), а й вчиться оцінювати їх у власних вчинках і діях інших людей.

Молодший шкільний вік традиційно вважається одним із найбільш стабільних періодів у житті людини, проте, як вважав А.В.Петровський, він одночасно багатий на приховані можливості. Соціальна ситуація розвитку в молодшому шкільному віці характеризується новим ставленням з боку дорослих і новими вимогами, які відповідають статусу молодшого школяра. Це поєднується з прагненням дитини до зміни свого становища в системі доступних їй соціальних відносин. Прагнення до виконання нової, суспільно значущої діяльності (якою є навчальна діяльність) підготоване усім попереднім досвідом дитини. Закономірним підсумком такого розвитку є усвідомлення себе як суб'єкта в системі людських стосунків [2, с. 49]. Як вважає Р.В. Павелків, «в цьому віці відбувається засвоєння моральних норм і правил поведінки: дитина оволодіває власною поведінкою, більш точно і диференційовано розуміє норми поведінки вдома, в громадських місцях, проявляє підвищену увагу до моральної сторони вчинків, прагне дати вчинку моральну оцінку, норми поведінки перетворюються у внутрішні вимоги до себе» [1, с. 212].

Моральні почуття, як і всі інші психічні явища дитини молодшого шкільного віку, формуються в процесі її навчальної, ігрової та трудової діяльності. Емоції в ставленні до людей є основою формування багатьох моральних почуттів дитини. Найважливішим показником розвитку моральної свідомості в молодшому шкільному віці є виникнення рефлексивних процесів. Саме це утворення дозволяє дитині не лише сприймати оточуючий світ, але й знати, що вона відчуває, спостерігає, пізнає. У свідомості молодшого школяра відбувається конкретизація уявлень про себе, свою значущість, свої соціальні ролі, виокремлюються уявлення про характер стосунків з оточуючими, усвідомлюється здатність до співробітництва з іншими, що заснована на дотриманні моральних норм і правил [3, с. 8].

Психолого-педагогічну роботу з морального розвитку дітей молодшого шкільного віку ми вбачаємо у послідовному розв'язанні таких завдань:

- розширювати, поглиблювати і систематизувати знання дітей про моральні норми і правила культурної поведінки;
- викликати у школярів активне бажання культурно поводитися, додержуватися морально-етичних норм, виробляти негативне, неприязне ставлення до антигромадських виявів у навколишньому житті;
- формувати турботливе ставлення до оточуючих людей, до природи;
- розвивати вміння школярів справедливо оцінювати свої і чужі вчинки, узагальнювати й нагромаджувати досвід моральної поведінки.

Таким чином, важливість морального розвитку на даному віковому етапі пояснюється такими факторами:

- молодший шкільний вік є найбільш сприятливим для формування моральності людини;
- моральна обізнаність дає дитині уявлення про наслідки власних вчинків, готуючи її до життя у соціумі;
- у молодшому шкільному віці закладаються основи життєвої позиції особистості.

Психологи наголошують, що нехтування моральним розвитком на цьому віковому етапі компенсувати пізніше дуже важко, а то й взагалі неможливо.

### Список використаної літератури

1. Павелків Р. В. Вікова психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Р. В. Павелків. – К. : Кондор, 2011. – 469 с.
2. Феноменологія морального розвитку особистості: детермінація, механізми, генезис: монографія / під ред. Р.В. Павелківа, Н.В. Корчакової. – Рівне : Волинські обереги, 2009. – 368с.

3. Павелків Р.В. Вікові особливості морального розвитку молодшого школяра / Р.В. Павелків // Психологія: реальність і перспективи: збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. – Вип. 9 / упоряд.: Р. В. Павелків, Н. В. Корчакова; ред. кол. : Р. В. Павелків, Н. В. Корчакова, В. І. Безлюдна. – Рівне : РДГУ, 2017. – С. 5-12.

УДК 159.922.73-053

### ГАРМОНІЙНИЙ РОЗВИТОК НОВОНАРОДЖЕНИХ

Багрова В.І., здобувач ОС «бакалавр» спеціальності 053 «Психологія», 2 курс, РДГУ

*Науковий керівник: канд. психол. наук Яцюк Н.О.*

**Актуальність дослідження.** В даний час дослідження багатьох психологів у всьому світі звертаються до проблем раннього дитинства. Цей інтерес далеко не випадковий, оскільки виявляється, що перші роки життя є періодом найбільш інтенсивного розвитку, коли закладається фундамент фізичного, психічного і етичного здоров'я. Від того, в яких умовах воно протікатиме, багато в чому залежить майбутнє дитини.

Ненароджена дитина вже є людською істотою, що формується. Надзвичайно важливим у цей період є вплив матері на дитину та її розвиток і не менш важливими є стосунки матері і батька. Та любов, з якою мати виношує дитину, ті хороші думки пов'язані із народженням маляти, багатство спілкування, яке мати ділить з нею, по особливому позитивно впливає на психіку ще ненародженої дитини. Ще доктор Поверні, психіатр з Торонто, довів, опитавши понад пів тисячі жінок, які емоційно не були пов'язані із виношуваною дитиною, що у дітей, яких вони народили, найчастіше спостерігалися нервові розлади. У ранньому віці такі діти плакали набагато більше, а також зазнавали певні труднощі в процесі соціальної адаптації. Новонароджена дитина, яка фізично відокремлюється від матері має адаптуватися до цілком інших умов життя (звикнути отримувати кисень із повітря, приймати їжу ззовні, перетравлювати її, виділяти непотрібні організму речовини тощо). Адаптаційні можливості кожної дитини надзвичайно різноманітні і, нажаль, у наслідок сильного психічного або фізичного порушення функцій центральної нервової системи адаптаційні ресурси втрачаються.

Дослідники Р. Спітц, Дж. Боулбі відзначали, що відрив дитини від матері у перші роки життя викликає значні порушення в психічному розвитку дитини, що залишає свій відбиток протягом його життя. А. Джерсїлд, описуючи емоційний розвиток дітей, відзначав, що здатність малюків любити оточуючих тісно пов'язана із об'ємом отриманої любові та в якій формі вона виражалася. З огляду на це, вкрай важливо закласти основу довіри у стосунках дитини і дорослого, забезпечивши сприятливі умови для гармонійного розвитку дитини. Парадигма вивчення проблеми гармонійного розвитку новонароджених у психолого-педагогічній науці представлена у численних наукових дослідженнях Т.Бауера, Д.Б.Ельконіна, Г.Крайга, М. І. Лісіної, Г.О.Люблінської, В.С.Мухіної та ін. та свідчить про актуальність потреби дослідження гармонійного розвитку новонароджених.

**Мета роботи** – дослідити гармонійний розвиток новонароджених.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Новонароджені діти приходять у цей світ наділені здатністю сприймати навколишнє середовище і реагувати на нього. Немовлята вже бачать, чують, у них розвинені нюхові аналізатори, вони вже можуть відчувати біль. У своїй праці «Психологія розвитку» американські науковці Грейс Крайг та Дон Бокум описують, що у другій половині ХХ століття вчені вважали, що новонароджені не здатні до організованої і довільної поведінки. Дослідники вказували, що у психологічній літературі зустрічалися висновки багатьох науковців, що у дітей до одного року взагалі не задіяні вищі мозкові центри, а новонароджені здатні розрізняти лише світло і тінь. Поведінка новонародженого немовляти вважалася повністю рефлекторною [4, с.215]. Тієї ж думки і М. В. Савчин та Л. П. Василенко, що сучасна новонароджена дитина дещо відрізняється від новонародженого багато років тому. Вчені пояснюють це тим, що процес психічного розвитку малюка не підпорядковується вічним законам природи, законам дозрівання організму [6].

Період новонародженості відносно інших періодів є найкоротшим з усіх, але надважливий як для малюка, так і для батьків. Погоджуємося із думкою Р.В. Павелківа та О. П. Цигипало, що народження є великим потрясінням для організму дитини, оскільки вона переходить у зовсім нові умови існування, які часто змінюються. Малюк потрапляє у світ, де є звуки, запахи, кольори, рух та різні несподіванки [2]. Описуючи психічний розвиток новонароджену дитину, Т. В. Дуткевич [3] характеризує її поведінку як активну, що ґрунтується на вроджених безумовних рефлексах. Активність малюка проявляється у задоволенні біологічних потреб у їжі, у теплі тощо. Більшу частину доби дитина спить, прокидаючись з трьох-годинною періодичністю, щоб поїсти. Малюк фізіологічно залежний від матері, грудного годування та гігієнічного догляду.

Р. В. Павелків [2] звертає увагу, що першою формою людської активності є прояв емоцій дитини, які проявляються через крик. З перших днів життя дитина криком дає зрозуміти дорослому, що їй необхідно: їжа, сон, тепло, реакція на вологі пелюшки або холод. Якщо ж виховання є нормальним, зауважує вчений, дитяче «уа» непомітно переходить у плач. Перші емоції новонародженої дитини є негативними, оскільки вона показує, що їй загрожує чи не задовольняє. Батьки допомагають доброзичливою увагою, любов'ю і піклуванням, чим викликають у дитини позитивну емоцію – усмішку. Л.М. Стрижак у підручнику пише, що «...прикладання малюка до грудей - це не лише харчування немовляти, яке забезпечує йому початок життя без хвороб, хороший розвиток його сил і розуму, але і виховання довірливого ставлення до рідної матері, до інших людей» [7, с.277]. Цікавими є дослідження лікарів М.Клауса та Д.Кенелла в Клівленді (США). Так вчені довели, що жінки які мали контакт з дитиною «шкіра до шкіри» одразу після народження краще дбали про немовлят, а також не мали проблем із вигодовуванням. Дослідники, що відрив новонародженого немовля від матері – надто сильне випробування, а перша година після пологів – дуже важливий час для матері і немовляти [5]. Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. описують спілкування матері і дитини як емоційно позитивне. Завдяки такому спілкуванню створюється емоційно позитивний тонус, і вказує на фізичне і психічне здоров'я дитини. Емоції є для дитини тим орієнтиром поведінці, які допоможуть їй у взаємодії з дорослим. Чим багатший світ позитивних емоцій, тим більше вона має можливостей для дій із предметом. Тому будь-яка ситуація, як зазначають дослідники, за якої немовля отримує позитивні емоції, не менш важлива для його життя, ніж якісне харчування чи свіже повітря й тепло [1]. Для виявлення факторів, що сприяють гармонійному розвитку новонароджених було використано декілька методів дослідження: метод бесіди з батьками, методу спостереження за проявами рефлексів у новонароджених дітей (тест Апгар), Шкала оцінки поведінки новонароджених Т. Беррі Брезелтона, проєктивний малюнковий тест «Я та мій малюк», розроблений Г.Г. Філіповою, методика PARI (parental attitude research instrument) (адаптація Т. В. Нецчерет).

Експериментальне дослідження проводилося на базі пологового будинку м. Рівне. Досліджуваними були породіллі, дітям яких виповнилося 3-10 днів. Обсяг вибірки – 29 осіб. На першому етапі ми отримали результати обстеження новонароджених за шкалою Апгар та шкалою Бразелтона. За цими даними нами було сформовано дві групи досліджуваних новонароджених та їх матерів. До першої групи увійшли новонароджені та їх матері, оцінка за шкалою Апгар яких була нижче 7 балів – 14 новонароджених, до другої групи увійшли новонароджені та їх матері, оцінка за шкалою Апгар яких була вище 7 балів – 15 новонароджених. Проведене дослідження проявів рефлексів свідчить, що новонароджені першої групи, які мають за шкалою Апгар показники нижчі за 7 балів, також мають нижчі показники щодо проявів рефлексів, які є механізмами адаптації в дитини неонатальний період. Порівняння груп жінок по соціальному статусу виявило наступне. Зареєстрований шлюб наявний з однаковою частотою у матерів обох груп (перша група – 43% ; друга група – 47%). Слід зазначити, що шлюб не зареєстрований в першій групі у 57%, а у другій групі у 53% жінок. Без чоловіка планували виховувати дитину 14% жінок другої групи , тоді як в першій групі таких не було.

На наступному етапі дослідження нами було проведено діагностику типу самосприйняття вагітності та материнського ставлення, оскільки на сьогодні накопичена маса фактів, що свідчать про те, що неадекватна поведінка матері під час вагітності, її емоційні реакції на стреси, якими насичене наше життя, служать причиною величезного числа різних патологічних станів у дитини, як поведінкових, психологічних, так і соматичних. Для діагностики типу самосприйняття вагітності було використано проєктивну методику «Я та мій малюк», розроблений Г.Г. Філіповою. За результатами проєктивної методики виявлено, що незначні симптоми тривоги присутні у більшості жінок другої групи – 47%, в малюнках жінок першої групи відбиті в 21% малюнків. У даних малюнках фігура дитини зображена із змінами співвідношення. На малюнках присутній чоловік або інші люди. Наголошується наявність інших предметів. Дитина знаходиться в колясці, ліжечку або тримає матір за руку. Вік дитини відповідає ранньому. Наявність тривоги і невпевненості в собі переважають в малюнках жінок першої групи – 43%, серед другої групи зустрічається в 33 % випадків. На малюнках даної групи присутня велика кількість додаткових образів, ретельне промальовування деталей одягу при недостатньому промальовуванні своєї фігури, своєї особи і обличчя дитини, наявність схематизації, відсутність спільної діяльності. Порушені розміри фігури дитини. Ознаки конфлікту з вагітністю зустрічаються в малюнках жінок першої групи в 29% випадків, тоді як в малюнках жінок другої групи - лише у 7 %. Ознаки конфлікту з вагітністю характеризуються відсутністю на малюнку себе або дитини або в заміні на образи. Немовля або заховане в колясці, або в животі у матері. Наголошується наявність дистанції між фігурами матері і дитини, наявність великої кількості додаткових предметів. Для діагностики материнського ставлення нами була використана методика PARI (parental attitude research instrument) (адаптація Т. В. Нещерет). Діагностика типу материнського ставлення свідчить, що для матерів, чиї новонароджені мають низький рівень адаптації домінуючим є тип «емоційної дистанції» – 64%, для матерів, чиї новонароджені мають достатній рівень адаптації домінуючим є тип ставлення «оптимальний емоційний контакт» – 80%.

**Висновки.** Отже, отримані результати свідчать, що розвиток адаптаційних процесів у період новонародженості детерміновано самосприйняттям вагітності жінками та типом материнського ставлення. У зв'язку з цим виникає необхідність корекційно-розвивальної роботи з батьками, у якій виділено такі етапи роботи: планування зачаття дитини; вагітність; робота в сім'ї, що має новонароджену дитину.

### Список використаної літератури

1. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. /О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
2. Дитяча психологія: навч. посіб. /Р.В.Павелків, О.П.Цигипало. – К.:Академвидав, 2008. – 431 с.
3. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія. Навч. посіб. / Т.В.Дуткевич. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.
4. Крайг Г. Психологія розвитку / Г.Крайг, Д.Бокум. / 9-е изд. – СПб.:Питер, 2007. – 940 с.
5. Первый час после рождения [Назва з екрану]: – URL: <http://azps.ru/articles/kid/kid11.html>
6. Савчин М.В. Вікова психологія / М.В.Савчин, Л.П.Василенко. – Київ. – „Академвидав”. – 2006 р.
7. Стрижак Л.Н. Педагогика и психология: учебпособие / Л.Н.Стрижак. – М., 2006. – 335с.

УДК 159.943

### ДОСЛІДЖЕННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ СТУДЕНТІВ Бажинська Д., здобувач ОС «бакалавр» спеціальності 053 «Психологія»,

Випуск 1, 2020 Збірник наукових матеріалів здобувачів вищої освіти

### 3 курс, РДГУ

*Науковий керівник: канд. психол. наук, доцент Назаревич В.В.*

**Постановка проблеми.** Педагогічний процес у вузі важливо будувати на основі вивчення закономірностей розвитку й функціонування студентського колективу, суті міжособистісних відносин в ньому.

Відповідно до виявлених особливостей життєдіяльності студентського колективу, його структурних компонентів, педагогічної (конструктивна, організаторська й комунікативна) діяльності необхідно орієнтуватись на формування сприятливих міжособистісних відносин студентів. Це допоможе уникнути багатьох труднощів, що виникають в їхньому навчанні у вищому навчальному закладі: полегшити період адаптації першокурсників у вузі, створити психологічно комфортні умови для розвитку творчого потенціалу студентів, їх професійної підготовки й становлення майбутніх фахівців тощо.

**Мета дослідження** полягає у дослідженні сутності міжособистісних відносин в студентському колективі.

Об'єкт дослідження – міжособистісні відносини студентів.

Предмет – особливості студентського колективу та характерні ознаки міжособистісних відносин в ньому

Одним з найважливіших напрямків формування міжособистісних відносин в колективі є створення сприятливого соціально-психологічного клімату колективу, атмосфери творчості, реалізація ідеї гуманізму у стосунках. Проведено масштабні дослідження феноменології колективів і різного роду групових процесів. Так, вивченню лідерства в колективі присвячені роботи І.П.Волкова, Р.Л.Кричевського та ін. Групові норми й закономірності їхнього функціонування стали об'єктом досліджень М.І.Бобневої, О.М.Пенькова та ін. Соціально-психологічний клімат колективу і його особливості розглядають у своїх роботах Н.П.Анікеева, В.В.Бойко, А.Г.Ковальов, В.Н.Панфьоров, Б.Д.Паригін та ін. Згуртованість як інтегральна характеристика колективу досліджена А.І.Донцовим. Педагогічні механізми формування згуртованості в шкільних колективах розглядаються в працях Н.Е.Касаткіної, А.Т.Куракіної, Л.І.Новікової, О.Л.Рудневої ін.

Суспільна природа людини реалізується через її належність до різних спільнот, у яких виникають і розвиваються міжособистісні відносини з партнерами. Їх структура і особливості залежать від того, в які групи включається людина, які права і обов'язки для себе обирає. Так, наприклад, у студента першого курсу є певна розбіжність між особистими планами, звичками, здібностями і тим становищем, яке він займає в групі, на курсі, у вузі та тими вимогами, що виставляються до нього як студента. Звідси бере початок прагнення, характерне для більшості першокурсників, зміцнити своє становище самовідданою навчальною працею, завоювати авторитет активною участю у громадському житті курсу та факультету, у науковій роботі тощо. Важливу роль у цьому відіграє студентська академічна група. Група є одним з найбільш вирішальних мікросоціальних факторів формування особистості, а також одним з найбільш дієвих засобів виховання. Тут відбувається трудове, ідейне і моральне виховання, формуються колективістські риси особистості студента. Також великий вплив справляє група на формування етичної культури, почуття відповідальності за доручену справу, причетності до діяльності і традицій вузівського колективу. Те, як складатимуться відносини першокурсника з групою, значною мірою впливатиме на швидкість та ефективність його адаптації у вузі. Особиста участь у керівництві діяльністю колективів своїх груп стає для студентів школою цивільного й політичного виховання, розвиває організаторські здібності, психологічно готує їх до оволодіння майбутньою професією.

Характерною особливістю первинного вузівського колективу є те, що, коли колишні учні стають студентами, вони потрапляють у середовище, де ніхто нічого не знає один про одного і де навіть студенти, які в шкільному класі були „ізгоями", можуть проявити свої здібності та зайняти певний статус у групі. У процесі становлення колективу велике значення

мають такі соціальні явища, як: самоствердження, суспільна думка, колективні настрої, традиції тощо. Велике значення має самоствердження особистості у новому колективі, тобто її прагнення зайняти та утримувати в системі психологічних відносин у колективі певну позицію, яка б забезпечувала даній особистості повагу, визнання, довіру, підтримку з боку інших членів колективу. Прагнення до самоствердження у новоствореній групі студентів може призвести до боротьби між її членами за лідерство. Причиною виникнення такої проблеми є те, що людина не може одразу отримати той статус у групі, який був у шкільному класі, її прагнення отримати бажаний статус не співпадає з бажанням групи.

Іншим елементом психології колективу є суспільна думка. Вона впливає на особистість, всю групу, на формування її звичаїв, традицій, інтересів, норм. Суспільна думка виявляється у формі оцінки, бажань, засудження чи схвалення, вимоги тощо. Дуже важливо, щоб академічна група була щодо кожного з її членів референтною, тобто справляла значний вплив на формування переконань студентів, їх особистісних установок, ставлення до оточуючих людей, навчання. Для цього необхідно, щоб група формувалася як згуртований, об'єднаний спільними цілями, чітко діючий колектив, думкою якого буде дорожити кожним з його членів. Як відомо, кожна студентська група створює свої певні закони, правила, яких повинні дотримуватися всі її члени. Нехтування цими правилами призводить до зневаги, ігнорування колективом такого члена групи.

Студентський колектив відрізняється від інших видів колективу наступними особливостями: основним видом діяльності (навчання, яке спрямоване на отримання вищої освіти);

- єдністю мети й мотивації (прагнення членів колективу здобути фах); однорідністю складу групи за віком;
- обмеженістю періоду існування (4-5 років);
- стабільністю складу;
- суворою послідовністю й планомірністю навчальної роботи;
- порівняно високим ступенем самоврядування.

### **Список використаної літератури**

1. Войтович Н. Відмінності шкільного та студентського колективів як аспект проблеми адаптації першокурсників до умов ВЗО // Психологічна адаптація студентів першого курсу до умов навчання у ВЗО – Луцьк: Луцьк: держ. ун-т ім. Лесі Українки. – 1999. – С. 57
2. Марачковская О. Современные подходы к организации внеаудиторной работы студентов в высшей школе / О. Марачковская // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць / гол. ред. проф. В.Буряк. – Кривий Ріг: КДПУ, 2008.
3. Мирончук Н. Формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія та методика виховання” / Н. Мирончук. – К., 2007.
4. Руднева Е.Л. Формирование жизненных и профессиональных ценностных ориентаций студенческой молодежи. Дис... доктора пед. наук. Том I. – Кемерово, 2002. .
5. Степанов О. Основи психології і педагогіки: Навчальний посібник/ Олександр Степанов, Михайло Фіцула, - К.: Академвидав, 2002; К.: Академвидав, 2003.
6. Фаустова Э. Межличностные отношения в студенческой среде / Э. Фаустова // Высшее образование в России. – 1999.

**УДК 159.9.01:37.036.6**

### **КРЕАТИВНІСТЬ В ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

**Базиліук О., здобувач ОС «магістр» спеціальності 053 «Психологія»,**

**2 курс, РДГУ**

*Науковий керівник: д. психол. наук, професор Павелків Р.В.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі реформування освіти розвиток креативних здібностей школярів – це одне з принципових завдань нової української школи. Важливою детермінантою розв'язання зазначеної проблеми є формування педагогом власної креативності. Але для того, щоб успішно розвивати креативність школярів, сучасний педагог сам повинен бути креативною особистістю, прагнути до подолання в собі сили шаблону та формальності у викладанні навчального матеріалу.

**Метою повідомлення** є визначення основних параметрів педагогічної креативності та етапів її реалізації.

Природа феномена креативності розкривається через зіставлення та аналіз з таким поняттям, як творчість. Креативність у широкому розумінні слова – сукупність властивостей особистості, що забезпечує її входження у творчий процес. Означений феномен характеризується вченими, як процес виникнення чутливості до проблеми, відчуття дефіциту або дисгармоній наявних знань, визначення проблеми і пошук шляхів її розв'язання. Вітчизняні дослідники (Д.Б. Богоявленська, Л. Ф. Бурлачук, Л.С. Виготський, В.О. Моляко, Я. О. Пономарьов, С. Л. Рубінштейн, О. Я. Чебикін, В. М. Ямницький та ін.) тлумачать креативність як творчі здібності (можливості), що виявляються в різних видах психічної діяльності людини і характеризують особистість у цілому або її окремі сторони, а також продукти діяльності, процес їх створення.

Узагальнивши дослідження попередників, В.І. Шинкаренко виділив 4 етапи реалізації креативної діяльності.

Перший етап – підготовка: здійснюється логічний аналіз проблемної ситуації; використовуються набуті знання, фіксуються протиріччя між елементами проблемної ситуації; визначаються спроби реалізувати ці протиріччя, констатується їх безуспішність, зростає емоційна напруга, створюється пошукова домінанта.

Другий етап – інтуїтивне рішення: процес логічного пошуку завершується; здійснюється неусвідомлена робота над проблемою; ідея виникає раптово у вигляді осяяння, інсайту і супроводжується відчуттям абсолютної впевненості в її правильності.

Третій етап – вербалізація знайденого рішення: на основі попередньо знайденої ідеї констатується розгорнутий спосіб вирішення проблеми.

Четвертий етап – обґрунтування рішення і його перевірка.

І. М. Дичківська розуміє під креативністю в освітньому середовищі педагогічну творчість як прийняття і здійснення педагогом оптимальних нестандартних рішень у змінних умовах навчально-виховного процесу. Її реалізацію дослідниця розглядає на двох рівнях:

1. Творчість у широкому розумінні, що виявляється у відкритті нового для себе, тобто виявленні педагогом варіативних нестандартних способів розв'язання завдань. На цьому рівні відбувається перехід від алгоритмізованих, стереотипних прийомів до суб'єктивно нових.

2. Творчість у вузькому розумінні, сутність якої полягає у відкритті нового для себе і для інших, новаторство. Творчим педагогам притаманні висока самоповага, адекватна самооцінка, міцний зв'язок між такими підструктурами самосвідомості, як знання про себе, ставлення до себе, задоволеність своєю професійною діяльністю. [2, с.18].

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури виділимо основні параметри, які характеризують педагогічну креативність та визначають її роль та місце в освітньо-виховному процесі. У широкому розумінні креативність – це здатність до творчості, оригінального мислення, що характеризує особистість у цілому. Це здатність людини до нестандартного мислення й поведінки, що має творчий, конструктивний характер [1, с. 14]. Під креативністю розуміється рівень творчих здібностей індивіда, що зумовлює готовність до продукування принципово нових ідей [3, с. 58]. Вона характеризує рівень творчої обдарованості, що утворює відносно стійку характеристику особистості, незвідну до інтелекту. Вона є функцією цілісної особистості та залежить від цілого комплексу її психологічних характеристик. Креативність проявляється в мисленні, почуттях, спілкуванні, в окремих видах діяльності.



Отже, педагогічна креативність – це:

- здатність приймати блискавичні, творчі рішення у процесі вирішення педагогічних завдань;
  - здатність дивуватися й пізнавати, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, націленість на відкриття нового й здатність до глибокого усвідомлення свого досвіду;
  - деяка особливо стійка властивість людського індивідуума, що обумовлює здатність проявляти соціально значиму творчу активність;
  - здатність індивіда створювати нові поняття й формувати нові навички, тобто здатність до творчості; дане поняття вивчається незалежно від інтелекту й зв'язується із творчими досягненнями особистості;
  - креативність являє собою безліч процесів, які варто розглядати в єдиному контексті; один або декілька із цих процесів привносять новизну у звичні дії, у тому числі й при виявленні й формулюванні завдання, виробленні й оцінці всіляких рішень; у понятті креативності поєднуються незвичайне або унікальне й якісне або корисне;
  - креативність – це здатність адаптивно реагувати на необхідність у нових підходах і нових продуктах; дана здатність дозволяє також усвідомлювати нове в бутті, хоча сам процес може носити як свідомий, так і несвідомий характер;
  - креативність можна охарактеризувати як відсутність остраху змін, готовність прийняти нове, вміння імпровізувати; вміння не боротися зі змінами, а передбачати їх [4].
- Отже, розкриття творчого потенціалу особистості, творча самореалізація у професійній діяльності є важливим показником зростання її професіоналізму.

#### Список використаної літератури

1. Вишнякова В. Ф. Креативна психологія. Психологія творчого навчання / В. Ф. Вишнякова. – М., 2000. – 114 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська – К. : Академвидав, 2004. – 302 с.
3. Меліхова І.О. Формування конформності в педагогічній взаємодії / І. О. Меліхова, О. О. Майданюк // Наука і освіта. – 2008. – №3. – С. 58.
4. Горностай П.П. Креативність і гармонійність особистості (психотерапевтичний аспект) / П. П. Горностай // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Психологічні науки: зб. наук. праць. – Серія № 12. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 2005. – № 9 (33). – С. 3 – 7.

УДК 159.964.21:316.614.5

#### ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ САМООЦІНКИ ДОШКІЛЬНИКА У СИСТЕМІ РОДИННИХ ВІДНОСИН

**Бармак І.І., здобувач ОС, бакалавр, 4 курс, РДГУ**

*Науковий керівник: канд. психол. наук, доцент Кулакова Л. М.*

**Постановка проблеми.** Проблема виникнення і розвитку самооцінки є однією з центральних проблем становлення особистості дитини. Самооцінка являється необхідним компонентом розвитку самосвідомості, тобто усвідомлення людиною самої себе, своїх фізичних сил, розумових здібностей, вчинків, мотивів і цілей своєї поведінки, свого ставлення до оточуючих. Від самооцінки залежать взаємини людини з оточуючими, її критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач. Тим самим самооцінка впливає на ефективність діяльності людини і подальший розвиток особистості.

Дошкільний вік є важливим періодом в процесі формування самооцінки. Однак дитині цього віку ще досить складно самій адекватно оцінити свої можливості. Значний

вплив на формування її самооцінки має соціальне оточення. Основним фактором, що впливає на розвиток адекватної самооцінки у дітей дошкільного віку, є спілкування з батьками, які є для них найбільш авторитетними дорослими. Батьки відіграють особливу роль у вихованні ціннісного ставлення до себе [2, с. 77].

**Мета повідомлення** – здійснити аналіз основних психологічних детермінант формування самооцінки дошкільника у системі батьківсько-дитячих відносин.

Дитячо-батьківські відносини – це такий компонент, який впливає на всі сфери розвитку особистості дитини: емоційну, комунікативну, пізнавальну, а особливо на розвиток самооцінки у дітей старшого дошкільного віку. Таким чином, взаємодія дитини з батьками – це найперший досвід взаємодії з навколишнім світом, який формує певні моделі поведінки як з дорослими людьми, так і з однолітками.

Дитячо-батьківські відносини визначають тип сім'ї, позицію дорослих, стиль виховання і ту роль, яку відводять дитині в сім'ї. При цьому під впливом типу батьківських відносин відбувається формування особистості дитини. Батьківські відносини можуть бути як позитивним, так і негативним фактором впливу на самооцінку дитини, при цьому, взаємини в сім'ї можуть мати різний характер, а неефективний тип батьківського виховання може призвести до формуванню неадекватної самооцінки дитини [3, с. 380]. Можемо виділити стилі виховання, що впливають на розвиток самосвідомості дитини: авторитарний стиль – відрізняється жорстким стилем керівництва, часто використовуються покарання, ліберально-потуральний стиль – відрізняється вседозволеністю, ціннісне ставлення до дитини – найбільш ефективний стиль виховання [1, с. 347].

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу з проблеми формування адекватної самооцінки у дітей старшого віку дошкільного віку, була виявлена наступна гіпотеза, згідно якої формування адекватної самооцінки у дітей старшого віку дошкільного віку буде проходити більш ефективно при реалізації наступних психологічних умов: педагогічна взаємодія з сім'єю по формуванню самооцінки дошкільнят, змістовна взаємодія з дитиною яка буде направлено на зниження тривожності і страхів, забезпечення професійної компетентності педагогів з формуванню адекватної самооцінки дошкільнят, наявність позитивного мікроклімату, гуманних міжособистісних відносин між дошкільниками, організована продуктивна та ігрова діяльності з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей вихованців, створення позитивного емоційного фону.

Аналізуючи все вищесказане, варто зазначити, що тип «прийняття» в дитячо-батьківських відносинах, самий адекватний. У цьому випадку до дитини прислухаються, враховують її побажання та інтереси, відштовхуються від її фізичних та інтелектуальних здібностей. При такому типі виховання дорослішання відбувається максимально гармонійно і безпечно для психіки дитини. При типах «надмірної вимогливості» і «відкиданні» має місце бути високий контроль за дитиною. У разі непослуху допустимі покарання, емоційне або фізичне насилля. Прояв ініціативи дитини найчастіше не допускається або не береться до уваги. Дитина в такому випадку може рости заляканою, сором'язливою, як правило, із заниженою самооцінкою і поганими відносинами з батьками.

При «зайвій опіці» в вихованні, коли дітям дозволяється вище дозволеного, діти починають вести себе агресивно і вимогливо. Піклування і прояв любові з боку батьків при відсутності вимог може формувати завищену самооцінку у дитини. Тому дуже важливо дотримуватися гармонійного типу виховання, для того щоб діти росли в благополучному емоційному середовищі. Лише в такому випадку будуть протікати сприятливі умови для формування адекватної самооцінки дитини, де взаємини дітей і батьків будуть супроводжуватися взаємним емоційним прийняттям, емпатією, відносинами взаємної поваги, визнанням самоцінності особистості дитини, розумною і адекватною системою санкцій і заохочень, стійкістю виховання.

Таким чином, ми можемо зробити висновок про вплив системи родинних відносин на формування самооцінки дошкільника. Батьки є першим соціальним середовищем розвитку дитини. Емоційний контакт і особливості відносин батьків надають найбільший вплив на

психічний розвиток дітей. Також, систему родинних відносин визначає тип сім'ї, позиції дорослих і роль дитини в сім'ї.

### Список використаної літератури

1. Олійник О. О. Особливості психокорекційної роботи у формуванні самооцінки старших дошкільників / О. О. Олійник // Проблеми емпіричних досліджень у психології. – К. : Гнозис, 2008. – Вип. 1. – С. 347-352.
2. Сергєєнкова О. П. Загальна психологія. Навч. посіб. / О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасєка – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 296 с.
3. Шукалова О. С. Роль сімейного виховання в особистісному розвитку дитини / О. С. Шукалова // Вісник післядипломної освіти. – 2013. – №9. – С. 380-389.

УДК 159.9:316.37

### ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ О КОНФЛИКТАХ С РОДИТЕЛЯМИ

Белко Валентина, магістрант спеціальності 1-23 81 01 «Психологическое консультирование и психокоррекция», 2 курс, БрГУ имени А.С. Пушкина (Беларусь)

*Руководитель: канд. психол. наук, доцент Синюк Д.Э.*

**Постановка проблеми.** Проблема отношений детей и родителей актуальна на протяжении многих веков. Исторически сложилось так, что детско-родительские отношения являются важной основой формирования личности человека. Однако не всегда они протекают безоблачно и гармонично. Нередко между близкими взрослыми и их детьми возникают недопонимание, ссоры. Поэтому в настоящее время многих специалистов, а также заинтересованных родителей по-прежнему волнует вопрос конфликтов в детско-родительских отношениях.

Учеными доказано, что главной причиной семейных ссор в большинстве случаев является отсутствие взаимопонимания и желания учитывать мнение друг друга. Проблема конфликтов в детско-родительских отношениях обостряется, когда дети достигают подросткового возраста. Данный возрастной период является «переходным» между детством и взрослостью. У подростка происходят существенные психологические и физиологические изменения, что влечет за собой его эмоциональную неустойчивость, повышенную чувствительность, выстраивание новых ценностей и авторитетов. Родители могут не придавать должного значения происходящему с их ребенком, навязывать свое мнение, не поощрять детскую самостоятельность, игнорировать взросление ребенка. Такие отношения неизбежно приведут к конфликтам.

Главной причиной конфликтов, по мнению специалистов, являются обоюдное непонимание и обиды. Психологи отмечают, что чаще всего конфликты происходят между подростками и родителями из-за того, что близкие взрослые оказываются не готовыми к резкому взрослению их ребенка и происходящим с ним изменениям. Чаще всего конфликты возникают из-за столкновения интересов родителя и ребенка [1]. Нередко бывают ситуации, когда родители неосознанно пытаются с помощью своих детей реализовать свои упущенные возможности, или создают идеальный образ ребенка, полностью продумывая и диктуя его интересы и поступки. При этом не учитывается желание самого ребенка, а родители уверены, что действуют во благо. Все это у подростка может вызвать протест, так как у него возникает желание быть самостоятельной уникальной личностью и самому строить свою жизнь.

Конфликты с родителями возрастают при инфантильном поведении подростка, его демонстративном неуважении к ним, ссорах с братьями и сестрами, сложных отношениях с родственниками, несовпадении типов личностей ребенка и кого-то из родителей. Отношения подростка с родителями и конфликтность этих отношений, связанная со стремлением

освободиться от родительской опеки и контроля, зависит от многих факторов. Это условия, связанные с материальным положением семьи, ее психологической атмосферой, стилем воспитания, уровнем образования, социальным положением и родом занятий родителей. Влияют также сформировавшиеся индивидуальные особенности взрослеющего ребенка [2].

**Цель** настоящего исследования – определить представления подростков о конфликтах с родителями. Для решения поставленной цели мы использовали разработанную нами совместно с Т.В. Васильевой и Д.Э. Синюк проективную методику «Конфликт с родителями глазами подростка». Испытуемым предъявлялась сюжетная картинка с изображением мальчика или девочки подросткового возраста и двух взрослых людей – мужчины и женщины. С помощью картинки мы актуализировали ситуацию конфликта в детско-родительских отношениях. Испытуемым предлагалось рассмотреть картинку и ответить на следующие вопросы:

- 1) Что происходит в данной ситуации?
- 2) Как ведут себя родители (что делают, говорят)?
- 3) Как ведет себя подросток (что делает, говорит)?
- 4) Что думают и чувствуют родители?
- 5) Что думает и чувствует подросток?
- 6) Как закончится данная ситуация?
- 7) Что должны предпринять участники ситуации, чтобы конфликт успешно завершился?

В соответствии с проективной гипотезой предполагается, что испытуемый идентифицирует себя с «героем» ситуации. Это дает возможность раскрытия внутреннего мира обследуемого, его чувств, интересов и побуждений. Представленные вопросы позволяли выявить представления испытуемых о характере своего конфликтного взаимодействия с взрослыми, о переживаемых в таких ситуациях мыслях и эмоциях, и способы их поведения в конфликтах с родителями. В данном исследовании приняли участие 50 подростков в возрасте от 12 до 15 лет. При анализе полученных данных была использована процедура контент-анализа, то есть мы группировали ответы испытуемых по категориям и подсчитывали процентную долю каждой категории в полученном массиве данных. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

## Представления подростков о конфликтах с родителями

Содержание вопросов	Категории анализа	Частота встречаемости, в %
обозначение характера конфликта	негативные вербальные проявления родителей	36
	негативное взаимодействие родителей и детей	26
	конфликт между родителями и детьми	24
	взаимодействие, связанное со школой	10
поведение родителей в конфликте	воздействие отрицательного характера	48
	коммуникативное воздействие	42
	негативные эмоциональные проявления	22
	воспитательный процесс	8
поведение подростка в конфликте	действия, демонстрирующие стратегию избегания	49
	негативные эмоции	27
	отсутствие эмоциональной реакции	16
	открытое негативное взаимодействие с родителями	8
мысли и чувства родителей	отрицательные эмоциональные переживания	64
	воспитательный процесс	22
	действия, связанные с поведением детей	16
	действия, демонстрирующие стратегию избегания	8
мысли и чувства	отрицательные эмоциональные переживания	52

подростков	действия, демонстрирующие стратегию избегания	56
	сопротивление родителям	12
завершение конфликта	положительный исход	50
	негативный исход	46
действия сторон по разрешению конфликта	компромисс	34
	сотрудничество	28
	приспособление	20
	избегание	4
	соперничество	2

Как следует из данной таблицы, 36 % подростков обозначают конфликт через негативные вербальные проявления родителей (родители ругают, отчитывают). Примерно четверть подростков (26 %) указывают на негативное взаимодействие родителей и детей (разногласия, обсуждение вопросов). Около четверти опрошенных (24 %) определяют на предъявленной картинке наличие конфликта (ссора, конфликт). Десятая часть подростков обозначает предметную область конфликта (по поводу школы).

Примерно половина подростков (48 %) характеризуют поведение родителей как отрицательное воздействие (родители кричат, ругают). 42 % испытуемых описывают воздействия коммуникативного характера со стороны близких взрослых (родители объясняют, обсуждают поведение). Примерно пятая часть подростков (22 %) указывает на наличие у родителей в ситуации конфликта различных негативных эмоций (злость, расстройство, нервозность). При этом 8 % подростков объясняют поведение родителей как воспитательный процесс.

Около половины подростков (49 %), характеризуя собственное поведение в конфликте, указывают на использование стратегии избегания (они предпочитают молчать, ждут завершения конфликта, хотят уйти, игнорируют ситуацию). Более четверти респондентов (27 %) обращают, в первую очередь, внимание на наличие у себя негативных эмоций в ситуации конфликта с родителями (недовольство, обида, отвращение). 16 % подростков указывают на отсутствие эмоциональной реакции (безразличие, спокойствие), а 8 % подростков описывают открытое негативное взаимодействие с родителями (огрызаются, спорят, оправдываются).

Большая часть подростков (64 %), характеризуя мысли и чувства родителей в ситуации конфликта, прежде всего, обращают внимание на наличие у близких взрослых отрицательных эмоций различной интенсивности (злости, огорчения, недовольства, раздражения). Примерно пятая часть респондентов (22 %) считает, что поведение родителей связано с процессом воспитания (достучаться до ребенка, помочь ему). 16 % подростков уверены, что родители думают о поведении детей, а 8 % испытуемых описывают проявления стратегии избегания у близких взрослых (надоело, дети не слушают).

Около половины подростков (52 %), характеризуя собственные мысли и чувства в ситуации конфликта с родителями, указывают на наличие у себя в этой ситуации различных отрицательных эмоций (злости, раздражения, обиды, недовольства). 56 % респондентов указывают различные проявления стратегии избегания (желание уйти, надоело, чтобы родители отстали, закончился конфликт). А 12 % подростков описывают действия, связанные с сопротивлением родителям (не согласны, сама может решить, родители не правы.)

Мнения подростков по поводу того, как закончится конфликт, разделились практически поровну. Наиболее успешной стратегией поведения для успешного завершения конфликта подростки несколько чаще признают компромисс (34 %). Также довольно популярны среди испытуемых стратегии сотрудничества (28 %) и приспособления (20 %). Незначительное количество подростков выбирает стратегии избегания (4 %) и соперничества (2 %).

**Выводы.** Обобщив полученные результаты, мы выделили две группы подростков. К первой группе мы отнесли большинство подростков (74 %), у которых преобладают негативные представления о конфликтах с родителями. Эти подростки выделяют в конфликтах исключительно деструктивные аспекты: родители кричат, отчитывают, злятся и конфликты плохо заканчиваются. Примерно четверть испытуемых (26 %) мы отнесли ко второй группе. У этих подростков преобладают представления о детско-родительских конфликтах как о сложном, многоаспектном явлении, выделяя в нем как деструктивные, так и конструктивные аспекты. В качестве конструктивных аспектов подростки отмечают, что в данной ситуации родители пытаются объяснить детям свое мнение, конфликт приведет к положительному исходу, предпочитают активные конструктивные стратегии поведения. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что подростки чаще всего отказываются рассматривать детско-родительские конфликты как источники развития, перестройки отношений между близкими взрослыми и их взрослеющими детьми. Участники исследования в основном фиксируют свое внимание на деструктивных функциях конфликта, указывая на то, что он неизбежно приводит к эмоциональным затратам, ухудшению отношений с родителями.

#### Список использованных источников

1. Базенков И. Конфликты подростков и родителей. Что делать [Электронный ресурс] / И. Базенков. – Режим доступа: <https://psylife.org/10-konflikty-s-podrostkom-chto-delat.html>.
2. Край Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб. : Питер, 2005. – 940 с.

УДК 159.944.4:351.74

### СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ПРАЦІВНИКІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Болтунова А., здобувач ОС «бакалавр» спеціальності 053 «Практична психологія»,  
4 курс, РДГУ

*Науковий керівник: викладач Луцик Г.О.*

**Постановка проблеми.** Динаміка сучасного життя вимагає від працівників вміння швидко приймати адекватні рішення, діяти результативно, бути готовим до впровадження новацій у професійній діяльності. Особливу актуальність зазначені проблеми мають для фахівців ризиконебезпечних професій, серед яких варто назвати і правоохоронців. Правоохоронці, здійснюючи свою професійну діяльність, часто діють в умовах підвищеного ризику, що вимагає від них посиленої витрати особистісних ресурсів і наявності вміння опанувати себе в стресових ситуаціях. Тому стресостійкість є важливою детермінантою їх успішної професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про глибокий інтерес учених до феномену стресостійкості. Питання формування стресостійкості фахівців розкрито у працях О. Анісімова, Н. Ключова, Н. Ломоносова, Р. Макаревич, Є. Рогова, Л. Собчик, В. Соніна та інших дослідників. Д. Горбенко, О. Грідчина, В. Гурський, Ю. Завгородня, О. Коляда, О. Стрельник, Д. Турбін, Т. Швець досліджували особливості прояву стресу правоохоронців, що виконують службові обов'язки в екстремальних умовах праці.

**Мета** повідомлення – розкрити зміст поняття «стресостійкість працівників правоохоронних органів» з позиції психології.

У психології накопичено значний масив наукових даних, які визначають сутність стресостійкості особистості. Так, В. Банников розглядає стресостійкість, як якість, яка впливає на результат діяльності (успішність-неуспішність) та як характеристику, яка забезпечує гомеостаз особистості [1].

У соціально-психологічному дослідженні проблематики формування стресостійкості Лі Канг Хі дає визначення стресостійкості як психофізіологічного стану людини, який

забезпечує оптимальну адаптацію до екстремальних умов, дозволяє вирішувати покладені на неї службові і побутові завдання без втрат (фізичних і психічних), тобто знаходячись у стані психофізичної рівноваги [4].

Н. Юр'єва досліджуючи стресостійкість військовослужбовців розглядає її як індивідуально стійку сукупність психологічних засобів, що активізуються особистістю для подолання стресових ситуацій і забезпечують стабільність оптимального рівня психічного напруження, збереження цілісної індивідуальності та автентичності особистості. Серед них головне місце займають система мотивів у поєднанні з характеристиками соціальної адаптивності та сформована система конструктивних копінг-ресурсів [5, с. 19].

О. Когут узагальнює, що стресостійкість – це інтегративна системна властивість особистості, яка характеризується взаємодією фізіологічної, емоційної (комунікація), когнітивної (цінності, мотивація, поведінка), інтуїтивної (здогадка, уява та концепція) складових компонентів, які є основою для свідомого здобуття навичок саморегуляції, що забезпечують їй успішне досягнення цілі в складній емотивній ситуації (уміння досягати стану алоstaticної рівноваги, емоційного балансу, гомеостазу, когерентності, самоусвідомлення) [3, с. 162].

Актуальною для нашого дослідження є позиція В. Доценко, яка характеризує стресостійкість правоохоронців як загальну якість особистості, що забезпечує протистояння стресовим факторам, як здатність людини протистояти впливу стресорів шляхом активного протистояння стресовій ситуації або пристосування до неї [2, с. 29].

Узагальнюючи підходи дослідників до аналізу стресостійкості особистості можемо констатувати, що у сучасній психологічній науці стресостійкість розглядається як якість (В. Банников, В. Доценко), стан (Лі Канг Хи) чи властивість особистості (О. Когут, Н. Юр'єва), що дозволяє протистояти негативній дії стресових факторів на організм людини в умовах виконання нею професійних завдань.

Зазначене умовливає висновок про те, що стресостійкість працівників правоохоронних органів є важливою професійною характеристикою особистості, що дозволяє протидіяти стресовому впливу, опановувати стресовими ситуаціями й загалом професійно розвиватися.

### Список використаної літератури

1. Банников В.В. Влияние социально-психологических компонентов стрессоустойчивости на эффективность деятельности персонала организации: дис. ... канд. психол. наук. / В.В. Банников. – М., 2005. – 166 с.
2. Доценко В. В. Методи розвитку стресостійкості у правоохоронців на етапі фахової підготовки / В. В. Доценко // Право і Безпека. – 2018. – № 2. – С. 29-35.
3. Когут О. О. Структурний аналіз психологічних складових стресостійкості патрульних поліцейських / О. О. Когут // Правовий часопис Донбасу. – 2019. – № 2. – С. 158–164.
4. Ли Канг Хи Социально-психологические технологии формирования стрессоустойчивости человека : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. психол. наук. / Ли Канг Хи. – М., 2005. – 26 с.
5. Юр'єва Н. Мотиваційні ресурси стресостійкості військовослужбовців підрозділів національної гвардії України з конвоювання, екстрадиції та охорони підсудних: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09 / Н.В. Юр'єва. – Харків, 2015. – 26 с.

УДК 159.924

### ДІАГНОСТИКА КРЕАТИВНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ТА ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Вітрук Д., здобувач ОС «бакалавр» спеціальності 053 «Психологія», 3 курс, РДГУ

Науковий керівник: канд. псих. наук, доцент Назаревич В.В.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку психологічної науки одним із найважливіших її завдань є вирішення проблеми формування творчої особистості. Сучасний стан суспільного розвитку, динамічні зміни в усіх сферах людської діяльності обумовлюють нагальну потребу успішних, нестандартно мислячих, творчих особистостей з високим рівнем інтелектуального розвитку, здатних до створення, засвоєння та впровадження інновацій у будь-якій галузі діяльності. Такі люди постійно йдуть уперед – відкривають нове, щось вигадують, будують, захоплюються і вміють захоплювати інших чимсь новим, несподіваним, живуть повноцінним життям, зустрічаються з цікавими особистостями, мандрують, стають лідерами в колективі, з легкістю долають труднощі та впевнено йдуть до поставленої мети. Саме такі риси притаманні креативній особистості, а питання розвитку креативних здібностей в наш час є досить актуальним.

Об'єктом дослідження є діагностика креативних здібностей.

Предметом дослідження є особливості розвитку креативних здібностей у підлітковому та юнацькому віці.

**Мета** дослідження полягає в тому, щоб проаналізувати феномен креативності у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних психологів, виявити особливості підліткового та юнацького віку, а також визначити рівень розвитку креативних здібностей в підлітків та юнаків.

У процесі дослідження було використано комплекс теоретичних та емпіричних методів. Зокрема застосовувався теоретичний аналіз, порівняння, систематизація та узагальнення психологічної літератури з проблеми дослідження. Це дало можливість визначити ступінь розробленості проблеми. У процесі проведення емпіричного дослідження, для аналізу результатів і одержання висновків використовувались такі методи, як анкетування й тестування, у тому числі для діагностики рівня креативності використано тест креативності Е. Торренса.

Креативність – це інтегративна якість психіки, загальна здібність до творчості, котра забезпечує продуктивні перетворення в різних сферах діяльності особистості. Креативність розглядається, як правило, з трьох сторін: як процес творчості, як його продукт і як властивість особистості. Вона характеризується здатністю до продукування принципово нових ідей, що входять в структуру обдарованості як «незалежний фактор».

Дослідження, проведені В. Дружиніним і Н. Хазратовою, показали, що розвиток креативності проходить щонайменше дві фази. Перша фаза – розвиток «первинної креативності» як загальної творчої здібності, неспеціалізованої щодо відповідної галузі людської життєдіяльності. Сенситивний період цього етапу настає у 3-5 років. У цей час наслідування дитини значущому дорослому, як креативному взірцю, є основним механізмом формування креативності. Друга фаза – підлітковий і юнацький вік (від 13 до 20 років). У цей період на основі «первинної креативності» формується «спеціалізована креативність»: здібність до творчості, пов'язана з відповідною сферою людської діяльності, як її «зворотна сторона» – доповнення й альтернатива. На цьому етапі особливу, значущу роль відіграє «професійний» взірець, підтримка сім'ї і ровесників. Головне, юнаки визначають для себе «ідеальний взірець» творця, якого прагнуть наслідувати. У рамках креативності виокремлюють оригінальність, або здібність надавати незвичні відповіді; семантичну гнучкість, тобто уміння виявляти різні способи використання предмета; образну гнучкість, тобто здібність бачити нові властивості об'єкта; семантичну спонтанність, тобто легкість виникнення різноманітних ідей. Вчасне виявлення креативних здібностей допоможе розвивати їх у правильному руслі. В сучасному суспільстві дуже високо цінуються нові, нестандартні погляди, креативні ідеї, прояв творчості. Креативність досліджували чимало вітчизняних та зарубіжних дослідників, проте не зважаючи на це, дане питання залишається не до кінця розкритим. Одні з них вважали, що центральним моментом креативного процесу є феномен інсайту, інші - що це здатність творити.

Нині підвищується інтерес до проблеми розкриття механізмів творчості. Раннє виявлення, навчання і виховання здібних дітей є актуальним завданням освіти, зокрема в позашкільних установах. Для творчої особистості важливе значення має орієнтація не на



результат, а на процес. Творчим дітям потрібно дати можливість розвивати свої здібності. Тому є створені певні програми розвитку креативності для дітей. На формування та розвиток креативності впливають чимало факторів, серед них найважливішими є: найближче оточення – сім'я, друзі, однокласники. Слід не забувати, що розвиток креативних здібностей у дітей потрібно насамперед заохочувати, визнавати цінність креативного мислення. Батькам необхідно довіряти дитині та створювати позитивну мотивацію подальшого розвитку цих здібностей.

Тривалий час помилково вважалось, що головне в розумовому розвитку дітей - передача їм якомога більшої кількості знань. Життя ж доводить, що розумна людина – це не стільки особа, яка багато знає, скільки той, хто вміє наявні знання застосовувати в складних буденних життєвих ситуаціях. Адже уміння самостійно знаходити вихід у будь-якій ситуації повсякденного життя є найбільш цінним інтелектуальним вмінням людини. Про таких людей кажуть, що вони можуть творчо мислити. Тільки гармонійне поєднання характеристик інтелекту і креативності зумовлює становлення самодостатньої особистості.

Отже, у результаті проведеного дослідження ми ознайомилися з особливостями феномену креативності, з особливостями підліткового та юнацького віку, а також визначили рівень розвитку креативних здібностей в підлітків та юнаків. Оскільки підлітковий вік є найбільш сприятливим для розвитку творчих здібностей, то рівень розвитку креативних здібностей в підлітків є значно нижчим у порівнянні з юнаками, отриманий результат може свідчити про те, що розвиток креативних здібностей в підлітковому віці саме триває, а в юнаків він вже завершився. Під час теоретичного вивчення літератури, що стосується проблеми креативності, ми ознайомилися з поглядами різних вчених на це питання і помітили, що їхні думки різняться починаючи від визначення і завершуючи особливостями розвитку креативних здібностей.

### Список використаної літератури

1. Актуальні проблеми психології. Проблеми психології творчості та обдарованості / За редакцією В. О. Моляко. – Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. – Житомир, 2006. – 195 с.
2. Біла І. М. Психологія дитячої творчості / І.М. Біла. – Київ., Фенікс, 2014. – 200 с.
3. Богоявленська Д. Б. Психологія творчих здібностей. – М, 2002.
4. Гергель Є. Л. Вікова динаміка розвитку креативних здібностей // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. академіка С. Д. Максименка. – К.: Главник, 2005. – Вип. 26: У 4 томах. – Т. 1. – С. 342-349.
5. Торшина В.А. Сучасні дослідження проблеми креативності в зарубіжній психології // Питання психології, 1998, № 4.
6. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса. – СПб.: Имотон, 1998.
7. Туриніна О. Л. Психологія творчості / О. Л. Туриніна – К.: МАУП, 2007. – 160 с.
8. Шурухт С.М. Підлітковий вік: розвиток креативності, самосвідомості, емоцій, комунікації та відповідальності. – СПб.: Мова, 2006.

УДК 159.9:616-053.2

### ПРОБЛЕМА ДІАГНОСТИКИ ДІТЕЙ З АУТИСТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Гаєвська А., здобувач ОС «Магістр» спеціальності 016 «Спеціальна освіта»,

1 курс, РДГУ

*Науковий керівник: викладач Джеджерера О.В.*

**Постановка проблеми.** У наш час активізувалася увага вивчення особливостей психічного розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку, в тому числі і до дітей-аутистів, оскільки постійно зростає кількість дітей з такими порушеннями. Якщо раніше аутизм вважався рідкісним порушенням розвитку, то на сучасному етапі близько у 1% дітей діагностовано розлади аутистичного спектру. Неоднозначність симптомів у дітей з аутизмом

зумовлює труднощі діагностики, що перешкоджає створенню ефективної корекційної роботи.

**Мета** повідомлення полягає у аналізі проблеми психодіагностики дітей з аутистичними порушеннями.

Проблему аутизму вивчало чимало дослідників (К.Лебединська, О.Нікольська, Є.Баєнська, М.Ліблінг), зокрема українських (Я.Багрій, Н.Базима, І.Марцинковський, Х.Качмарик, І.Логвінова, К.Островська, О.Романчук, Д.Шульженко, Т.Скрипник, Г.Хворова). Термін «аутизм» характеризує якісні відмінності, труднощі у побудові соціальних стосунків і спілкуванні та особливу стереотипність поведінки. Розлади аутистичного спектру діагностуються у дітей, молоді та дорослих, якщо їх поведінка відповідає критеріям, визначеним у Міжнародній статистичній класифікації хвороб та споріднених проблем, пов'язаних зі здоров'ям (МКХ-10), і настанові з діагностики, статистики і класифікації психічних порушень DSM-IV четверте видання (перероблені тексти) (DSM-IV-TR), і має значний вплив на життєдіяльність. Загальний термін, який використовують в МКХ-10 і DSM-IV-TR, це розлади загального розвитку (РЗР); зараз цей термін використовується як синонім розладу аутистичного спектра (за винятком синдрому Ретта): дана поведінка визначається певною групою розладів, з різними причинами і проявами.

Як визначає О.В.Літвінова, аутизм – це природжений психічний розлад, що виникає внаслідок порушення розвитку головного мозку і характеризується вираженим і всебічним дефіцитом соціальної взаємодії і спілкування, а також обмеженими інтересами і повторюваними діями [1]. Зазвичай прояви аутистичної поведінки стають помітними вже в ранньому дитинстві, проте не завжди можна визначити достеменно обставини, при яких даний стан дитини може проявлятися. Деколи часовим критерієм відліку діагностування аутистичного розладу може бути початок відвідування дитячого садка чи навчання в школі.

Одним із факторів, які ускладнюють процес діагностування розладу аутистичного спектру є наявність певних супутніх захворювань. Тому важливо також специфічне оцінювання розладів, пов'язаних з неврологічним розвитком (специфічні розлади/порушення розуміння мови, розумова відсталість або загальна затримка розвитку, порушення координації), психічних та поведінкових розладів (синдром гіперактивності з дефіцитом уваги, порушення настрою, надмірна нав'язливість, опозиційно-зухвалий розлад, синдром нав'язливих станів, розлади поведінки, психоз), станів з регресією розвитку, інших порушень (значне порушення слуху, значне порушення зору, жорстоке поведіння).

Для психодіагностики аутизму у дітей використовуються різні методики, серед них такі: опитувальник для батьків, карта спостереження, шкала тестів розумового розвитку А.Біне-Т.Сімона (варіант Л.Термена), нейропсихологічна діагностика за Лурія, шкала оцінювання проявів дитячого аутизму (CARS), профіль шкали розвитку PEP-R [2].

Проте важливо пам'ятати, що розлади аутистичного спектру є специфічними, тому ознаки та симптоми аутизму необхідно розглядати в контексті загального розвитку. Наприклад, аутизм можна не помітити якщо: діти мають обмежені інтелектуальні можливості, не мають значних мовних порушень, мають хороший зоровий контакт, посміхаються, демонструють любов до членів родини. Також аутизм може не діагностуватися у дівчаток.

Проблема психологічної діагностики дітей з аутизмом на сьогодні є надзвичайно актуальною. Вона, на думку К.О.Островської, пов'язана з багатьма складовими:

- відсутністю чіткого теоретичного підґрунтя методик обстеження і / або узгодженості між науковими і практичними складниками діагностичного інструментарію, а також – незручність у користуванні (або немає критеріїв оцінювання, або необґрунтовано великий обсяг методики);
- наявністю численних дискретних ознак, за якими неможливо досягнути повноти аутизму;
- часте орієнтування фахівця під час діагностики лише на усні чи письмові відповіді батьків із питань анкети [3].

- недостатньою теоретичною і практичною підготовкою фахівців до діагностики стану психофізичного та соціально-емоційного розвитку дітей-аутистів;
- не виконанням дітьми діагностичних завдань, через відсутність реагування на запропоноване завдання;
- труднощами організації діагностики, оскільки внаслідок порушення розуміння мовлення в аутистів утруднюється правильне сприйняття змісту інструкції;
- відсутністю у дітей потреби у взаємодії і мотивації до виконання діагностичних завдань;
- віком дитини з аутизмом – аутисти більш старшого віку успішніше справляються із завданнями. Проте відносно старший вік визнається необхідною, але не обов'язковою умовою успішного виконання тестових завдань [4].

Діагностика аутизму ґрунтується на знанні основних проявів аутизму як особливого психічного розвитку та на знанні етапів нормального психічного розвитку дитини.

Провідним завданням діагностики аутизму у дітей є правильний вибір і застосування діагностуючих методик безпосередньої взаємодії дослідника з дитиною, що дає можливість розкрити повноту її психічних проявів.

Психодіагностика аутизму у дітей досліджена і розкрита недостатньо, ми вважаємо за доцільне подальше теоретичне осмислення та експериментальне вивчення цієї проблеми.

### Список використаної літератури

1. Літвінова О.В. Особливості процесу діагностики дітей з аутизмом / О.В.Літвінова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. – 2013. – Вип. 22(2). – С. 243-249.
2. Островська К.О. Методи діагностично-корекційної роботи з дітьми з аутизмом / К.О. Островська // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць. – 2017. - Випуск 9, том 1. – С.156-167.
3. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму: Монографія. – К.: Видавництво «Фенікс», 2010. – 320 с.
4. Тарасун В. Аутологія: теорія і практика. Підручник. В. Тарасун – К.: «Вадекс», 2018. – 590 с.

УДК 159.942

### СПІЛКУВАННЯ В СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ ЯК ЧИННИК АГРЕСИВНОСТІ В РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ Глотова М., здобувач ОС «Магістр» спеціальності 053 «Психологія», 3 курс, РДГУ

*Науковий керівник: канд. псих. наук, доцент Назаревич В.В.*

**Постановка проблеми.** Проблема агресивності одна з найбільш значних проблем сучасної психології. Тривожним симптомом є зростання числа неповнолітніх з девіантною поведінкою, що виявляється в асоціальних діях. Ранній юнацький вік – це один з найважливіших етапів життя людини. В ньому багато джерел і починань всього подальшого становлення особистості. Вік цей нестабільний, ранимий, важкий і виявляється, що він більше, ніж інші періоди життя, залежить від реальності довкілля. У підлітковому віці відбуваються не лише анатомо-фізіологічні, а й інтенсивні когнітивні зміни.

До центральних психологічних новоутворень відносяться – поява самосвідомості, як можливості зрозуміти себе, пов'язаної з відкриттям світу власних переживань і упорядкування котрих стає можливим тільки з появою мислення й поняття (Л.С.Виготський, Е.Еріксон, М. Кле та інші). У ранньому юнацькому віці, що характеризується як особливо складний, переломний, динамічний і при цьому сензитивний до світу почуттів та міжособистісних відносин, особливої актуальності набуває проблема емоційного реагування.

Однією з основних ознак розвитку сучасного суспільства є стрімкий розвиток комп'ютерних інформаційних технологій, який дає можливість сучасній людині навчатися, обговорювати проблеми, які турбують, знайомитися та спілкуватися з друзями, а також перенестися в будь-яку країну світу, дізнатися про її культуру та традиції, використовуючи необмежені можливості всесвітньої мережі Інтернет. В останні роки спостерігається комп'ютеризація всіх сфер суспільного життя. Комп'ютери стали необхідною приналежністю шкіл, офісів, медичних установ, міцно увійшли в наш побут. Швидке поширення нових інформаційних технологій стало одним з атрибутів сучасності. Зростання кількості користувачів комп'ютерних технологій, поширення комп'ютерних мереж, одна з яких інтернет, різного роду соціальні мережі, що впливають на кожну людину. Вся наша культура стає більш залежною від цих технологій, тому досить часто виникають проблеми з поведінкою, особливо в юнацькому віці, у зв'язку з тим, що вони занадто багато часу проводять в інтернеті. Соціальні мережі стали надзвичайно популярними серед юнаків.

Сьогодні Інтернет став невід'ємною частиною нашого життя. Проте слід зазначити, що мережа Інтернет дає не тільки можливість для розвитку здібностей, покращення знань та розширення кола інтересів, але й містить у собі реальні загрози як для дорослих, так і для дітей.

Об'єктом дослідження є спілкування в соціальних мережах в ранньому юнацькому віці.

Предметом дослідження є психологічні особливості спілкування в соціальних мережах в ранньому юнацькому віці та чинник агресивності в ранньому юнацькому віці через спілкування в соціальних мережах.

**Мета** дослідження полягає у вивченні чинника агресивності в ранньому юнацькому віці через спілкування в соціальних мережах. Новизною роботи є те що соціальні мережі стають потужним фактором вторинної соціалізації людини і безпосередньо впливають на агресивність в ранньому юнацькому віці.

У процесі дослідження було використано комплекс теоретичних та емпіричних методів. Зокрема застосовувався теоретичний аналіз, порівняння, систематизація та узагальнення психологічної літератури з проблеми дослідження, що дало можливість визначити ступінь розробленості проблеми. У процесі проведення емпіричного дослідження, для аналізу результатів і отримання висновків використовувались такі методи, як анкетування та тестування.

Задоволення потреби у спілкуванні, моральній підтримці – найважливіші потреби особистості. Якщо ми не можемо задовільнити їх в реальному житті, то задовольняємо в інтернет-мережі, яка дає можливість «втекти» від проблем, труднощів, що виникли на певному етапі соціалізації. Використовуючи соціальні мережі, ми засвоюємо певні моделі поведінки, які прийнятні для віртуального світу, та з часом переносимо їх у реальне життя. У соціальних мережах ми черпаємо стереотипи та моделі поведінки, норми діяльності, формуємо свою соціальну ідентичність, власну самооцінку, що не завжди є адекватною. Це являє собою поведінковий компонент діяльності в соціальних мережах.

Основними рисами інтернет – спілкування в соціальних мережах є анонімність, відсутність невербальної інформації, установка на бажані риси партнера, добровільність, прагнення до нетипової, ненормативної поведінки (у соціальних мережах дуже важко контролювати дії підлітків, тому дуже часто спостерігається агресія, ненормативна лексика) За допомогою соціальної мережі підліток задовольняє приховані потреби, які не прослідковуються в його реальному житті, а проявляються лише у мріях і фантазіях. Цей соціальний ресурс забезпечує їх втілення через можливість анонімних соціальних взаємодій, за допомогою яких можна створювати нові образи власного «Я».

У процесі спілкування у соціальних мережах створюється особливий простір (віртуальна реальність) з характерним для нього видом спілкування, де виникають нові правила та закони. Адиктивна поведінка розглядалась такими авторами: Тимофєєва О.С., Акопов А.Ю., Чернин К.І., Хорні К., Фром Е. В психології агресія – це фізична або словесна поведінка, ціль якої – нашкодити комусь. Це цькування, ображення, плітки,

написання злісних коментарів, а не лише побої чи штурхання. Одна з причин агресивної поведінки підлітків – незнання та невміння реагувати по-іншому. Причиною агресії може бути захист. З телебачення та інтернету діти та підлітки засвоюють різноманітні агресивні прийоми та моделі поведінки. В цьому випадку, агресія є наслідком перегляду передач, фільмів з сценами насилля, не навпаки.

Отже, у результаті проведеного дослідження ми ознайомилися з особливостями та причинами впливу соціальних мереж на поведінку підлітків. Під час теоретичного вивчення літератури, що стосується проблеми агресивності в ранньому юнацькому віці, ми ознайомилися з поглядами різних вчених. Актуальним питанням залишається як побороти агресивну поведінку юнаків.

### Список використаної літератури

1. Абраменко В. І. Основні тенденції в формуванні характеру школярів // Радянська школа. – 1976. – №1.
2. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. – М. – 2000
3. Бурлачук Л., Морозов С. Словник-довідник по психологічній діагностиці. – К., 1989
5. Гарбузов В.І. Практична психотерапія. – П., 1994. – С.196.
5. Кле М. Психологія підлітка. – М.: Педагогіка, 1991
6. Лазурський А.Ф. Нарис науки про характер
7. Вікова та педагогічна психологія: Навч. Посіб./ О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та інші.

УДК [159.9:61]:616-053.2

### ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОДІАГНОСТИКИ ДІТЕЙ, ЯКІ МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ Гнатюк О., здобувач ОС «Магістр» спеціальності 016 «Спеціальна освіта», 1 курс, РДГУ

*Науковий керівник: викладач Джеджера О.В.*

**Постановка проблеми.** В умовах фундаментальної перебудови освіти проблема раннього дитячого у для українського суспільства є досить значущою. Аутизм є порушенням психічного розвитку дитини, яке характеризується відхиленнями в поведінці, соціальній взаємодії та спілкуванні. Дуже важливо у ранньому віці діагностувати поведінкові порушення у таких дітей, визначити індивідуально психологічні особливості та розробити зміст корекційно педагогічної роботи з ними.

**Мета** повідомлення полягає у аналізі можливостей використання психодіагностичного інструментарію в роботі з дітьми, які мають ранній дитячий аутизм.

Вивченню психічних та фізичних особливостей дітей з раннім дитячим аутизмом та пошуку засобів корекційного впливу присвятили свої дослідження такі науковці: К. Антшел, Ф. Аппе, О. Нікольська, Е. Баєнська, М. Ліблінг, С. Арбой, С. Барон, Р. Грегорі, М. Деван, Д. Димер, І. Костин, М. Веденіна, А. Аршатський, О. Аршатська [3].

Ранній дитячий аутизм необхідно диференціювати зі специфічними розладами розвитку (розладами мови, рухових функцій і шкільних навичок), сенсорними порушеннями (особливо глухотою), розладами батьківсько-материнської прив'язаності, розумовою відсталістю, селективним мутизмом, шизофренією з нетиповою маніфестацією в ранньому віці, психічними порушеннями, зумовленими органічними ураженнями мозку, гіперкінетичним розладом.

Кожна дитина індивідуальна у своїх проявах і реакціях. Але існують симптоми, які можуть насторожити батьків на підозри, що у дитини аутизм. Діагностика – тест: батьки під час спостереження за дитиною відзначають відсутність зміни емоцій, прихильності до мами або кого-небудь, інтересу до іграшок, негативну реакцію на все нове, методично повторювані дії – це може бути сигналом до того, що у малюка ранній дитячий аутизм.

Також існує опитувальник для діагностики аутизму – більш вузькоспеціалізований тест, який складається з переліку питань для батьків, що дозволяють визначити чи знаходиться дитина в групі ризику чи потрібні їй подальші спостереження і корекція.

Але постановку діагнозу можуть робити тільки фахівці, які, для максимально точної диференціальної діагностики, комплексно використовують спеціально розроблені методики: опитувальник для діагностики аутизму, тести, шкала спостереження ADOS.[1]

Кожне діагностичне оцінювання наявності аутизму має включати:

- детальне опитування про проблеми батьків або опікунів і, за необхідності, про проблеми дитини або молодої людини;
- відомості про життя дитини або молодої людини, про сімейне життя, освіту та соціальну допомогу;
- вивчення історії розвитку, приділяючи максимум уваги особливостям розвитку і поведінки у відповідності до критеріїв МКХ-10 або DSM-IV (розглянути можливість використання спеціальних засобів для збору цієї інформації);
- оцінку (шляхом взаємодії і спостереження за дитиною або молодою особою) соціальних та комунікативних навичок і моделей поведінки, приділяючи максимум уваги особливостям відповідно до критеріїв МКХ-10 або DSM-IV;
- історію хвороби, включаючи пренатальний, перинатальний періоди та історії хвороби всієї сім'ї, а також попередній та поточний стан здоров'я;
- медичний огляд;
- розгляд диференційного діагнозу;
- систематичну оцінку станів, які можуть бути супутніми до аутизму;
- розробка профілю дитини або молодої людини, в якому були б зазначені порушення і потреби, сильні сторони та навички, які можуть бути використані для створення плану терапії пацієнта, орієнтованого на потреби, беручи до уваги сімейні та освітні обставини;
- повідомлення результатів оцінки батькам чи опікунам і, у відповідних випадках, дитині або молодій особі [2].

Дитячий аутизм відноситься до психічних захворювань, діагностика та корекція яких, що були здійснені на ранніх стадіях з використанням тестів, шкали ADOS і опитувальників, можуть значно просунути дитину в соціальній адаптації.

Незважаючи на те що причиною раннього дитячого аутизму можуть стати генетичні порушення, і диференціальна діагностика, і корекція аутизму (в тому числі і рання) проводяться без використання медикаментів. Медпрепарати можуть здійснювати корекцію тільки певних фізичних проявів, які дає дитячий аутизм. Діагностика та корекція несуть психіатричний і психологічний характер. Порівняння психологічної поведінки між звичайною людиною і людиною з раннім дитячим аутизмом на підставі тестів, опитувальників, шкал, в тому числі ADOS здійснюють диференціальну діагностику і корекцію аутизму [4].

Таким чином, сучасна проблема психодіагностики аутизму потребує подальшого вдосконалення і розробки психодіагностичних і корекційних методик. Лише за умови вчасного діагностування можливе успішне лікування, соціальна адаптація та уникнення інвалідності дитини з аутизмом.

### Список використаної літератури

1. Кісельова Н. В. Особливості корекційної педагогічної допомоги дітям з раннім дитячим аутизмом. Таврійський вісник освіти. – 2013. – № 4(44). – С. 149-153.
2. Косарева Г.М. Характеристика діагностичного інструментарію для виявлення особливостей раннього розвитку дітей з розладами аутистичного спектру. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Збірник наукових праць. Наукові записи Рівненського державного гуманітарного університету. – Вип.5 (48). – 2012. – С.147.

3. Островська К.О. Особливості інтелекту дітей з спектром аутистичних порушень. Збірник наукових праць інституту психології імені Г.С.Костюка НАПНУ. – Том XIV, ч.6. – 2012. – С.350-357.

4. Хворова Г.М. Комплексна психолого-педагогічна технологія корекції розвитку активності дитини з аутизмом. Автореферат дисертації. – Київ 2010. – 19с.

УДК 159.922.7:378.015.3

**ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД З ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ  
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК МОТИВАЦІЙНИЙ ФАКТОР НАВЧАЛЬНОЇ  
ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ****Гребіневич М., здобувач ОС «Бакалавр» спеціальності 053 «Практична психологія»,  
3 курс, РДГУ***Науковий керівник: викладач Джеджерера О.В.*

**Постановка проблеми.** Дослідження мотивації навчання не дозволяє чітко визначити, що ж спонукає молоду людину до навчальної діяльності. Кожен рік у вищих навчальних закладах здобувачі вищої освіти вивчають теорію, повторюють її майже з кожним предметом та заучують основні положення, які в майбутньому будуть допомагати у майбутній професійній діяльності.

Адже психолог – це професія, яка в першу чергу вимагає гарної теоретичної підготовки, але не використовуючи свої знання на практиці вони не допоможуть вирішити проблему, яку майбутні психологи не можуть побачити в робочій обстановці. Проте студент прагне бачити прогрес у своєму практичному значенні, застосовувати свої вміння, навички та знання саме у процесі спілкування зі своєю цільовою аудиторією. Навчання у ЗВО допомагає майбутнім фахівцям розвинути свої ораторські здібності, зміцнити інтелектуальний потенціал та розкрити його аналітико-синтетичну переробку навчального матеріалу.

Вивчення поведінкових проявів студентів у процесі навчання у закладах вищої освіти дає тільки загальні пояснення мотивації, але навіть вони дозволяють формувати позитивну мотивацію до успішного опанування знаннями, що стане запорукою успіхів у майбутній професійній діяльності [2].

Отже, це питання досить актуальне, повністю не досліджене, незважаючи на велику кількість наукових робіт, які присвячені проблемі формування мотивації навчальної діяльності саме у закладі вищої освіти.

Саме тому метою даного дослідження є вивчення особливостей впливу організації психологічного супроводу молодших школярів на мотиваційну сферу студентів третього курсу психолого-природничого факультету, що сприятиме підвищенню ефективності їхньої навчально-професійної діяльності.

Дослідженням мотивації присвячені роботи вітчизняних психологів О.М. Леонтєва, Б.Ф. Ломова, Ф.С. Нємова, Є.П. Ільїна. Вони доводять, що мотивація пояснює цілеспрямованість дій, організацію діяльності, яка спрямована на досягнення мети. Л.С. Виготським, В.В. Давидовим, В.В. Рєпкіним, О. К. Дусавицьким та ін. розглядали питання навчальної діяльності, проблеми мотивації у процесі здійснення навчальної діяльності. Дослідження Ю. М. Орлова, Н.Д. Творогова присвячені важливості мотиву афіліації у навчальній діяльності. А.І. Гебос виділив фактори, які сприяють формуванню у студентів позитивного мотиву до навчання. Дослідження А.О. Реана, В. О. Якуніна та ін. доводять, що важливо вивчати структуру мотивації навчальної діяльності студентів при вивченні ефективності професійного навчання. Сучасні уявлення психології з питання мотивації (Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, Е.С. Кузьмін та ін.) під мотиваційною сферою особистості розуміють сукупність стійких мотивів, які мають певну ієрархію та виражають спрямованість особистості [1].

**Мотивація** – це процес внутрішнього спонукання індивіда до активної діяльності, досягнення поставлених цілей, і процес свідомого вибору людиною певної лінії поведінки, яка ґрунтується на внутрішніх і зовнішніх чинниках, або, іншими словами, на мотивах і стимулах. Внутрішні чинники (мотиви) пов'язані з формуванням особи працівника, його освітою, культурою, цінovими орієнтаціями, а також умовами життя. Внутрішні мотиватори змушують працівника виконувати роботу з повною віддачею, докладати усіх зусиль і вміння. Зовнішні чинники пов'язані з впливом оточуючого соціального середовища. Зовнішнє стимулювання – це необхідна умова одержання високого результату [3].

Розглядаючи цю характеристику мотивації можна сказати, що внутрішні чинники



студент собі сам визначає, їх ступінь та рівень. Проте зовнішні чинники можуть бути настільки різними, що ніхто не може їх передбачити. Вивчаючи теорію ми намагаємось все добре запам'ятовувати з надією на її скоріше використання, проте кілька тижнева практика не дає належної підготовки хорошому фахівцю. Звідси і виникає питання, як дізнатися, чи являється вибрана тобою професія джерелом твого задоволення у роботі?

Кожен шукає вихід, намагається максимально розкрити свій потенціал, проте практика саме у потрібній сфері дасть потрібний результат. Працюючи з дітьми у школі в рамках проекту психологічного супроводу молодших школярів, здобувачі вищої освіти отримують практичну підготовку у своїй справі. Спілкування, творча робота, емоційна сфера дитини спонукають старатися та намагатися бути кращими у своїй справі. Особливо зростає мотивація до навчальної діяльності, оскільки виникає потреба бути компетентними у спілкуванні з школярами з врахуванням їх вікових особливостей розвитку. Також підвищується рівень уваги та пам'яті, оскільки організація роботи в класі передбачає інтенсивний режим, а задля підвищення ефективності та подальшого аналізу емоції, репліки учнів та їх реакції варто запам'ятовувати.

Практична робота з психологічного супроводу учнів є ефективним чинником підвищення рівня навчальної мотивації здобувачів вищої освіти, оскільки мають значення не лише позитивні зрушення в емоційній сфері, а також виникає внутрішня потреба набувати практичний досвід, більш відповідально ставитися до теоретичних аспектів здобуття освіти, формувати вміння та навички практичного використання отриманих знань. Додатковим стимулом є визнання власних досягнень зі сторони педагогів, керівництва факультету.

Отже, вплив організації психологічного супроводу молодших школярів на мотивацію студентів до навчальної діяльності має важливе значення для прогнозування успішного навчання. Разом з тим, це підвищує особистісне формування, збагачення інтелекту та забезпечує працьовитість і працездатність в даній сфері.

### Список використаної літератури

1. Бондар Л.В. Особливості мотивації навчальної діяльності студентів – майбутніх практичних психологів / Л.В.Бондар // Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія. – №10. – 2017. – Режим доступу: <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/viewFile/12459/16832>
2. Бочаровські читання : тези доп. учасників Міжнар. наук.-практ. конф., присвяч. 25-річчю підгот. психологів у Харків. нац. ун-ті внутр. справ (Харків, 13 квіт. 2018 р.) / МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ. – Харків, 2018. – 324 с.
3. Ходаківський Є. І. Психологія управління. 5-те вид. перероб. та доп. Х-69 [текст] Підручник. / Є. І. Ходаківський, Ю. В. Богоявленська, Т. П. Грабар. – К.: Центручбової літератури, 2016 – 492с.

УДК 159.9:61-056.264

### ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОДІАГНОСТИКИ ОСОБИСТІСНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ, ЩО МАЮТЬ МОВЛЕННЄВІ ПОРУШЕННЯ

Давидюк І., здобувач ОС «Магістр» спеціальності 016«Спеціальна освіта»,  
1 курс, РДГУ

*Науковий керівник: викладач Джеджеря О.В.*

**Постановка проблеми.** Нині проблема порушень мовлення дуже поширена у наш час: близько 65% дітей старшого дошкільного віку мають цей діагноз. Наявність мовленнєвого порушення породжує певні особливості формування особистісної сфери дитини-логопата, що потім негативно позначаються на його навчальній діяльності, комунікативній сфері, взаєминами з однолітками, характері.

Розвиток особистості, що має порушення мовлення, є актуальною проблемою вітчизняної психології. Згідно із сучасними дослідженнями в галузі логопедії, спеціальної

психології й загальної психології, загальним для мовленнєвих порушень будь-якої етіології є труднощі формування не тільки когнітивних, комунікативних функцій, а й особистісних властивостей людини.

У сучасній психології та педагогіці напрацьовано низку робіт із даної проблеми. Методологічною і теоретичною основою дослідження стали концепції особи Ф. Перзла, К. Роджерса, К. Юнга, Е. Фромма, Е. Лічко, положення загальної психодіагностики і консультування Р. Айзенка, Л. Бурлачука, Н. Максимової, теоретико-методичні розробки в області НЛП: С. Ковальова, А. Аткинсон та ін.

У дослідженні цієї проблеми в Україні брали участь такі вчені, як В. Кондратенко, В. Тарасун, М. Шеремет, Л. Харьков, Н. Городенко, Л. Яковенко, А. Лудченко, Я. Лудченко, Т. Примак, Ю. Максименко, І. Колеснік, Л. Хомик, В. Покась, А. Аблятипов, Е. Біловицька, В. Норченко та ін. [1, с.174]. У процесі дослідження розвитку особистості дошкільників з порушенням мовлення психологи І.Ю. Левченко, І.С. Марченко, Г.Х. Юсупова виявили низку особливостей, які полягають у заниженій самооцінці, комунікативних порушеннях, виявах тривожності й агресивності.

Як свідчать дослідження Л.М. Шипіціної, Л.С. Волкової, старші дошкільники з порушеннями мовлення, на відміну від ровесників з нормальним розвитком, тривалий час є більш залежними від дорослих, для них притаманна пасивність, спонтанність поведінки. У переважній більшості дітей домінують негативні емоції та підвищена схильність до стресових станів.

Уявлення дитини про саму себе («Я образ») часто не відповідає дійсності. Вона зазвичай переоцінює свої можливості. Особистісна характеристика не збігається з самооцінкою, численні риси власного характеру діти не помічають і не оцінюють. Найчастіше увага не фіксується на негативних рисах, а позитивні властивості переоцінюються. У цьому виявляється тенденція характеризувати власний образ наближено до ідеального. Серед таких нефіксованих особливостей є порушення мовлення. У процесі дослідження самооцінки з'ясовано, що порушення мовлення перебуває поза увагою дітей. У школярів з порушенням мовлення має місце недостатня критичність у «погляді на себе», порівняно з «поглядом на інших» [3, с. 389].

У процесі дослідження розвитку особистості дошкільників з порушенням мовлення виявили низку особливостей, які полягають у заниженій самооцінці, комунікативних порушеннях, виявах тривожності й агресивності, конфліктності, гіперактивності або загальмованості поведінки, що дуже впливає на процес соціалізації дитини та формування її особистості.

Для вивчення самооцінки дітей використовують так звані проєктивні методики, які не вимагають від дитини високої концентрації уваги і особливих зусиль, але дають досить достовірні результати. Проєктивні тести – це нескладні завдання, які викликають у дитини інтерес і зацікавленість. Для вивчення самооцінки дитини професійні психологи використовують різні психодіагностичні методи.

Детальніше зупинимося на методиці «Сходинки» автором якої є В.Г.Щур. Дитині показують намальовані сходи з сімома сходинками, і пояснюють завдання, використовуючи наступну інструкцію: «Якщо всіх дітей розсадити на цих сходах, то на трьох верхніх сходинках опиняться хороші діти: розумні, добрі, сильні, слухняні - чим вище, тим кращі (показують: «хороші», «дуже хороші», «найкращі»). А на трьох нижніх сходинках опиняться погані діти - чим нижче, тим гірші («погані», «дуже погані», «найгірші»). На середній сходинці діти не погані і не хороші. Покажи, на яку сходинку ти поставиш себе. Поясни чому?» .

Після відповіді дитини, її запитують: «Ти такий насправді чи хотів би бути таким? Познач, який ти насправді і яким хотів би бути». «Покажи, на яку сходинку тебе поставила б мама».

Використовується стандартний набір характеристик: «хороший – поганий», «добрий – злий», «розумний – дурний», «сильний – слабкий» «сміливий – боягузливий», «найбільш старанний – найбільш небалий». Кількість характеристик можна скоротити. У процесі

обстеження необхідно враховувати, як дитина виконує завдання: вагається, роздумує, аргументує свій вибір. Якщо дитина не дає жодних пояснень, їй слід задати уточнювальні питання: «Чому ти себе сюди поставив? Ти завжди такий?» Під час діагностики психолог має створити спокійну атмосферу, адже деякі діти мають гіпердинамічний синдром, обов'язково має бути яскрава наочність, щоб зацікавити і утримувати увагу дитини. Дитині слід чітко пояснити символічне значення сходинки [2, с.63].

Подальше вивчення проблеми психодіагностики особистісної сфери дітей із мовленнєвими порушення вбачає вдосконалення методики діагностики, подальше вивчення дітей, розробка на основі діагностичної методики корекційної програми.

### Список використаної літератури

1. Методи вивчення психічного розвитку дитини-дошкільника / Т. Піроженко, Л. Подоляк та ін. – К.: Світоч, 2003. – 260 с.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: шляхи реалізації / І. Д. Бех // Початкова школа. – 2000. – № 2. – С. 62–65.
3. Коломинский Я. Психическое развитие детей в норме и патологии /Я. Коломинский, Е.Панько, С.Игумнов. – М.: СПб., 2004.– 480 с.

УДК 159.9:61-156.264

## ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Данилюк М., здобувач ОС «Бакалавр» спеціальності 012 «Дошкільна освіта.

Спеціальна освіта», 2 курс, РДГУ

Науковий керівник: викладач Джеджер О.В.

**Постановка проблеми.** Однією з найскладніших та найважливіших функцій психіки людини є мовлення. У психології мовленням називають процеси спілкування за допомогою говоріння, слухання, читання, письма. Без мовлення життя особистості в суспільстві стає обмеженим, неповноцінним. На даний час, мовленнєві порушення виникають у дорослих, а найчастіше у дітей.

У важких випадках мовленнєвих порушень, дитина не тільки не може ясно і чітко говорити сама – вона погано сприймає і засвоює чужу мову, має труднощі у побудові фраз і пропозицій, має обмежений словниковий запас. Якщо своєчасно не вжити належних заходів, у дитини виникають серйозні проблеми у спілкуванні з однолітками і дорослими, і, як наслідок, – розвиток різноманітних психологічних комплексів, що перешкоджають навчанню, розкриттю розумового і творчого потенціалу.

На початку 30-х років минулого століття відбувалося активне розширення наукових пошуків щодо вивчення причин мовленнєвих порушень. Під причиною порушень мовлення розуміють вплив на організм зовнішнього або внутрішнього шкідливого фактора або їх взаємодії, які визначають специфіку мовленнєвого розладу.

Проблема мовленнєвого недорозвинення широко представлена у спеціальних психолого-педагогічних і медичних дослідженнях (Г.А. Каше, Р.Є. Левіна, В.В. Тищенко, Т.Б. Філічева, М.К. Шеремет тощо). Найбільший інтерес викликають дослідження, пов'язані з дітьми, що мають мовленнєве недорозвинення первинного генезу (Р.Є. Левіна, Т.В. Туманова, Т.Б. Філічева). Психологами ( О.Є. Грибова, К.В. Ковилова, О.С. Павлова, Л.Г. Соловійова, Є.Г. Федосєєва) описано низку особливостей розвитку комунікативної діяльності дітей із загальним недорозвиненням мовлення (далі - ЗНМ), які автори пов'язують зі системним мовленнєвим недорозвиненням і зазначають про їх вторинне походження. В логопедичних дослідженнях (Б.М. Гриншпун, Г.В. Гуровець, Р.Є. Левіна, В.О. Кондратенко, С.Ю. Конопляста, Н.Г. Пахомова, Л.Ф. Спірова, В.В. Тищенко, Л.Б. Халілова, Н.В. Чередніченко, Г.В. Чиркіна, С.М. Шаховська, М.К. Шеремет ) детально описано

структуру мовленнєвих порушень у осіб з різною мовленнєвою патологією, симптоматику різних мовленнєвих порушень (алалія, афазія, дизартрія, ринолалія тощо).

Є різні порушення мовлення та їх відхилення від норми, викликані віковими особливостями або умовами зовнішнього середовища. Мовленнєві розлади порушують різні сторони мовлення такі як: граматичну, фонетичну чи лексичну. Порушення мовлення негативно впливає на здоров'я дитини. О. Гончарова наводила дані про те, що у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку в 40,5% випадків спостерігалася сімейна обтяженість по нервово-психічній та в 10% – по мовленнєвій патології. В 77,3% випадків у родоводі дітей з порушеннями мовлення зустрічалися дефекти звуковимови і затримки мовленнєвого розвитку.

Психічний розвиток тісно пов'язаний з біологічними якостями організму, його спадковими особливостями, вродженими і набутими якостями та опосередкований поступовим формуванням структури і функції різних відділів ЦНС. Хвороба, яка спричиняє насамперед порушення в біологічній сфері людини, створює перешкоду для соціально-психологічного розвитку. Дослідження В. В. Тищенко інтелектуального компоненту мовленнєвої діяльності розумово відсталих дошкільників довели, що формування мовленнєвої навички може бути досягнуто двома шляхами: у процесі спонтанного мовленнєвого розвитку дитини; на основі виконання спеціальних вправ, спрямованих на відпрацювання тієї або іншої мовленнєвої дії.

Перший засіб більш прийнятний для дітей з нормальним розвитком. Другий – більшою або меншою мірою застосовується при всіх формах порушень мовленнєвого розвитку. О. М. Мастюкова, розглядаючи особливості мовленнєвого розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями, порівнює функції мовлення, що розвиваються в нормі і при патології. Вона виділяє комунікативну, узагальнюючу та регулюючу функції. Комунікативна функція мовлення як засіб спілкування дитини з дорослими, на думку автора, покладена в основі всього вербального розвитку. Узагальнююча функція мовлення виступає як засіб мислення. Регулююча функція мовлення теж формується з дитинства, вона є засобом регуляції вищих психічних функцій [2].

Затримка мовленнєвого розвитку у сукупності з труднощами сприймання зверненого мовлення обмежують мовленнєві контакти дитини з дорослими і однолітками, перешкоджають здійсненню повноцінної комунікативної діяльності. На думку Т.Б. Філічевої та Г.В. Чиркіної, мовленнєве недорозвинення перешкоджає засвоєнню знань про навколишнє, призводить до обмеження знань та уявлень дітей із ЗНМ. О.С. Грибова вважає, що саме порушення мовної бази є причиною виникнення у дітей із ЗНМ проблем при спілкуванні, а в найтяжчих випадках призводить до відмови від мовленнєвої комунікації [4].

Діти з мовленнєвими порушеннями мають функціональні або органічні порушення в стані центральної нервової системи. Їм властива нестійка увага, підвищена збуджуваність, рухове розгальмування, недостатній розвиток словесно-логічного мислення, недостатня здатність до запам'ятовування (особливо словесного матеріалу), недостатній розвиток контролю за мовленням, недостатня сформованість довільності у спілкуванні та діяльності. Фізіологічні причини пов'язані з недостатньо розвинутою центральною нервовою системою та нервово-м'язовим апаратом мовлення (дитячий мозок ще недостатньо чітко диференціює точні мовленнєві рухи; слабо-розвинені органи, що сприймають і відтворюють звуки). Психологічні причини проявляються у недорозвитку слухового сприймання (не розрізнення подібних звуків), нестійкій увазі, слабкій слуховій пам'яті. Соціальні ж причини лежать у площині дефектного мовлення людей, які оточують дитину.

Численні дослідження свідчать науковцям про те, що навіть незначне відхилення у мовленнєвому розвитку дошкільника спричиняє труднощі в засвоєнні тексту із предметів мовного циклу (Е.В. Дранкіна, М.Л. Шевченко, А.С. Яструбова).

Здійснивши аналіз основних причин виникнення порушень мовлення, можна назвати три групи найбільш поширених відхилень в мовленнєвому розвитку дітей раннього віку. Першу складають ті недоліки, які властиві практично усім дітям на певному віковому етапі (вікова або фізіологічна недосконалість дитячого мовлення). До другої групи входять

мовленнєві порушення, обумовлені соціальними чинниками (неправильне загальне і мовленнєве виховання дитини, відсутність у неї необхідного і достатнього досвіду спілкування з дорослими та однолітками і так далі). Третя група недоліків базується на чинниках патофізіологічного порядку, до якої входять ті специфічні затримки і порушення мовлення, які традиційно прийнято розглядати з позицій логопедичної теорії та практики [3].

Таким чином, тісний взаємозв'язок мовлення і спілкування, що має місце у процесі становлення і розвитку дитини, значно порушується у випадках первинної мовленнєвої патології у дітей. Відсутність або значне недорозвинення мовлення негативно позначається на розвитку спілкування дитини, призводить до затримки формування комунікативних вмінь, що обмежує можливості для подальшого стимулювання розвитку мовлення і засвоєння мови дитиною.

### Список використаної літератури

1. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. – 158 с.
2. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: : Ранняя диагностика и коррекция. – М.: Просвещение, 1992. – 95 с.
3. Степанова О.А. Организация логопедической работы в дошкольном образовательном учреждении/ О.А. Степанова – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 112 с.
4. Филичева Т. Б., Чиркина Г.В. Основы логопедии: Учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.

УДК 159.922.73-048.34

### ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Дорош І.А., здобувач ОС «магістр» спеціальності 012 «Дошкільна освіта», 1 курс,  
РДГУ

*Науковий керівник: канд.пед.наук, доцент Юрчук О.І.*

**Постановка проблеми.** Останнім часом в Україні спостерігається різке погіршення рівня здоров'я і психічної та фізичної підготовленості дітей дошкільного віку. Значно зросла кількість дітей, які мають розлади психічного здоров'я, патологію постави, порушення опорно-рухового апарату, розумову та емоційну загальмованість, що створює передумови для зменшення їх рухової активності.

Серед чинників, що зумовлюють цю негативну тенденцію, одне із перших місць посідає невідповідність фізичного виховання сучасним вимогам і міжнародним стандартам. Саме у дошкільному віці створюється фундамент для виховання психічно здорової, фізично розвиненої та гармонійної особистості. Актуальність досліджуваної теми зростає ще й тому, що в дошкільних установах спільне завдання розвитку дитини штучно розділена на дві складові. Перша – діяльність інструкторів фізичної культури і вихователів зазвичай спрямована на фізичний розвиток, під яким розуміється формування опорно-рухового апарату, основних рухових якостей (спритність, гнучкість, координація рухів тощо), навичок і умінь. Друга складова – нервово-психічна – зазвичай відділена від першої і передана логопедам, психологам, неврологам, хоча рухова активність у багатьох моментах визначає розвиток організму, нервової системи і психіки, поряд з генетичним фактором і впливом сенсорної різномодальної інформації [1].

**Мета статті:** теоретично дослідити шляхи оптимізації психофізичного розвитку дітей дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Регламентация в Законі України «Про дошкільну освіту» періоду дошкільня як базового етапу фізичного, психологічного та соціального становлення дитячої особистості, увиразнює пріоритетність фізичного

виховання саме в цьому віці. У такому контексті важливо, що основою системи психофізичного розвитку дітей дошкільного віку є руховий режим [4].

Фізичні навантаження впливають на оперативність мислення, сприяють кращому засвоєнню інформації. На думку О. Л. Богініч, під впливом фізичного навантаження змінюється динаміка та активізація психічних процесів: сприйняття, пам'яті, мислення, мови. Систематичні фізичні вправи активно впливають на удосконалення основних властивостей нервової системи – сили, рухливості, урівноваженості. Різноманітність рухів, якість координації підвищують пластичність нервової системи [2].

Є. А. Аркін стверджує, що найбільш тісний і міцний зв'язок між психічним і фізичним розвитком саме у дошкільному віці. При виконанні рухів найяскравіше виявляється єдність фізичної і психічної діяльності дитини.

Основними показниками психофізичного здоров'я дитини є:

- стан психічного розвитку дитини, її душевний комфорт;
- адекватна соціальна поведінка;
- вміння розуміти себе та інших;
- більш повна реалізація потенціалу розвитку в різних видах діяльності;
- вміння робити вибір і нести за нього відповідальність;
- загартованість організму;
- повноцінний фізичний розвиток (високий рівень рухової підготовленості, розвиненість фізичних якостей, тренуваність організму).

У дослідженнях О. Богініч, Є. Вільчковського, Л. Гаращенко, Н. Денисенко, Н. Левінець, О. Юрчука та ін. розглядаються шляхи активізації рухового режиму дітей в ЗДО. Автори підкреслюють, що чим вищий показник рухової активності дитини, тим вища її підготовленість. Однак, при цьому необхідно знайти найбільш оптимальні шляхи підвищення ефективності засвоєння програмового матеріалу з розвитку рухів, збільшення обсягу рухової активності дітей.

Варто зазначити, що фізичне навантаження дітей дошкільного віку повинно дозуватися згідно їхнього віку і психофізичного розвитку. Тобто, норма рухової активності протягом дня не повинна виходити за оптимальні межі.

За умови дотримання норм активного рухового режиму стану організму притаманні хороша резистенція до негативних впливів факторів зовнішнього середовища; низький рівень захворювань; високі функціональні можливості; адекватність реакцій на фізичні навантаження; висока фізична працездатність; помірні енергетичні затрати під час м'язової діяльності; рівномірність розвитку основних рухових якостей [2, с. 11].

У своїх дослідженнях О.І. Юрчук [4] приходиться до висновку, що оптимізація психофізичного розвитку дітей дошкільного віку сприятимуть:

- 1) щоденні фізкультурно-оздоровчі заходи (ранкова гімнастика, гімнастика після денного сну, фізкультхвилинки, фізкультпаузи, рухливі ігри та фізичні вправи на прогулянці, загартовувальні процедури);
- 2) заняття з фізичного виховання, оптимальність навантажень яких має забезпечувати оздоровчий ефект;
- 3) дні здоров'я; прогулянки-походи за межі дошкільного навчального закладу, мета яких – закріплення набутих рухових навичок у природному довкіллі;
- 4) різноманітні форми фізкультурного дозвілля (фізкультурні розваги та свята, спартакіади поза дошкільним закладом, ігри-змагання між групами);
- 5) самостійна рухова діяльність;
- 6) індивідуальна і диференційована робота з розвитку рухів;
- 7) позагрупові типи занять, зокрема гурткова робота; ефективні допоміжні засоби та водні процедури (обливання, обтирання, купання, збалансоване харчування, режим дня, гігієнічні процедури);
- 8) лікарсько-педагогічний контроль за розвитком рухів та організацією рухового режиму;
- 9) узгоджена спільна діяльність дошкільного навчального закладу та сім'ї з оптимізації рухового режиму, фізичного розвитку та оздоровлення дітей;

10) дотримання принципу систематичності, активності та послідовності.

Серед інноваційних оздоровчих технологій для дітей дошкільного віку в ЗДО слід виокремити:

- фітболгімнастика;
- художню гімнастика;
- пальчикову (вправи, ігри, картинки) гімнастика;
- дихальну та звукову гімнастику;
- імунну гімнастика;
- гідроаеробіка;
- психогімнастику (вправи, ігри, етюди, пантоміми);
- артотерапія, казкотерапія, ігротерапія, сміхотерапія;
- музична терапія;
- кольоротерапія;
- фітотерапія (чаї, коктейлі, фітомішечки);
- аромотерапія (ароматизація приміщення);
- вітамінотерапія (вітамінізація страв);
- різні види масажу (з використанням шишок, щіток, горішків, точковий, самомасаж) тощо [3, с. 30]

Отже, завдання збереження і зміцнення здоров'я дітей потрібно вирішувати, насамперед, педагогічними засобами. Такими, на нашу думку, є здоров'яформуючі заходи, що спрямовані на вирішення завдань зміцнення психофізичного здоров'я дітей, підвищення ресурсів здоров'я. Вони відповідають концептуальним положенням щодо формування здорового способу життя дитини, а саме: пріоритет здоров'я над іншими цінностями; здоров'я – найважливіша життєва цінність; валеологічний підхід; принцип здорового способу життя, дотримання режиму (раціональна організація життєдіяльності дитини); педагогізація довкілля; принцип профілактики порушень у стані здоров'я дітей; принцип природовідповідності; різноманітність форм і методів валеологічного виховання; принцип саморегуляції; відмова від негативних впливів на здоров'я; принцип збережувальної та тренувальної технологій.

Зважаючи на вищезазначену проблему, можемо констатувати, що оптимальна рухова активність дітей дошкільного віку покликана сприяти зміцненню їх здоров'я, зростанню показників фізичного і психічного розвитку. Рухова активність залежить від організованих вихователем упродовж дня оздоровчих заходів, оскільки саме організована рухова діяльність дозволяє рівномірно залучати вихованців до фізичного навантаження. Зважаючи на це розуміємо, що оптимізація психофізичного розвитку дитини цілком залежить від педагогічних працівників закладів дошкільної освіти.

### Список використаної літератури

1. Бернштейн Н.А. Биомеханика и физиология движений / Под редакцией В.П.Зинченко. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭКС», 1997. – 608 с.
2. Богініч О.Л. Фізичне виховання дітей дошкільного віку засобами гри / О.Л.Богініч. – К.: 2001. – 139 с.
3. Богініч О.Л. Фізичне виховання, основи здоров'я та безпеки життєдіяльності дітей старшого дошкільного віку: навч.-метод.посібник / О.Л.Богініч, Н.В.Левінець, Л.В.Лохвицька, Л.А.Сварковська. – К.: Генеза, 2013. – 128 с.
4. Юрчук О.І. Педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до здійснення рухового режиму в дошкільних навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – Рівне, 2012. – 23 с.

УДК 159.922.73:159.923.2

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ САМООЦІНКИ ДИТИНИ  
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ****Дмитришина А., здобувач ОС «магістр» спеціальності 053 «Психологія», 1 курс,  
РДГУ***Науковий керівник: канд. пед. наук, доцент Павелків О.М.*

**Постановка проблеми.** Молодший шкільний вік триває з шести (семи) до десяти (одинадцяти) років. З початком шкільного навчання у житті дитини відбуваються вагомі зміни. У дитини з'являються нові обов'язки і правила, нові друзі та вчитель, роль якого є дуже важливою в формуванні дитини як особистості. Молодший шкільний вік є періодом формування фундаменту самооцінки дитини. Її формування найбільше залежить від взаємин з батьками, друзями і педагогами.

**Мета повідомлення** – здійснити аналіз основних чинників формування самооцінки дитини молодшого шкільного віку.

Як вважає Павелків Р.В., в молодшому шкільному віці інтенсивно розвивається самосвідомість: дитина починає розуміти, що вона є індивідуальністю, яка піддається соціальним впливам: вона зобов'язана вчитися і в процесі учіння змінювати себе, присвоюючи колективні знаки (мову, цифри тощо), колективні поняття, знання, ідеї, які існують у суспільстві, систему соціальних очікувань стосовно поведінки і ціннісних орієнтацій; водночас дитина переживає свою унікальність, свою самість, прагне затвердити себе серед дорослих і однолітків [1, с. 211].

За твердженням Кулакової Л.М., самооцінка виступає своєрідним поштовхом і тією мірою, що дозволяє порівнювати себе із іншими, або «Я-ідеальне», «Я-можливе», «Я-реальне». У цілому «Образ Я» за нормами самооцінки формується як позитивний чи негативний. Параметри такої оцінки себе, інших, прийняття одних критеріїв оцінки «інших мене» та моєї діяльності – все це пов'язано із смислоутворюючими мотивами у самовизначенні [2, с. 119].

Вагому роль у становленні самооцінки дитини відіграє сімейне виховання. Діти із завищеною самооцінкою виховуються в сім'ї, де весь світ крутиться навколо них і їхні дії не критикуються. Діти, які мають адекватно високу самооцінку виховуються в сім'ях, де дитині приділяють увагу, цікавляться її інтересами і смаками, але є і правила поведінки. Діти, які мають низьку самооцінку мають велику свободу вдома, їхні дії не контролюються через байдужість батьків до них.

В атмосфері сім'ї закладаються перші цінності дитини, які найчастіше відображають моральний світ її батьків. Ці цінності наявні у дитини з приходом до школи, але вже до четвертого класу можуть змінитися під впливом однокласників і вчителя.

Молодшому школяреві у навчальній діяльності необхідне вміння мотивувати себе до виконання завдань, ставити цілі, контролювати свою поведінку, керувати собою. Для цього йому необхідні знання про себе, оцінка себе. Процес формування самоконтролю залежить від рівня розвитку самооцінки. Молодші школярі можуть здійснювати самоконтроль тільки під керівництвом дорослого та за участю однолітків. Тому закономірним є те, що потужним чинником впливу на самооцінку молодшого школяра виступає оцінка вчителя. Оцінюючи знання, вчитель одночасно оцінює особистість, її можливості та місце серед інших.

Самооцінка – це потяг учня до об'єктивного оцінювання власних навчальних здобутків на основі, з одного боку, критичного ставлення до своїх здібностей і можливостей, а з іншого – на основі повторного поглибленого проникнення у сутність об'єкта пізнання. Учні по-різному оцінюють досягнутий рівень у навчанні. Одні його завищують, інші, навпаки, занижують. Дослідження психологів (Б.Г.Ананьєв, Л.І.Божович, А.І.Липкіна та ін.) дають підставу стверджувати, що з підвищенням успішності учня стає точнішою його самооцінка. Часто трапляються випадки, коли здібні учні переоцінюють під впливом частих захвалювань свої можливості. Самооцінка перебуває у прямій залежності від вікових змін учнів. Наприклад, молодші школярі часто оцінюють не стільки результати своєї діяльності,



скільки зовнішній вигляд, ставлення до себе вчителя, акуратність. Дорослішаючи, вони реальніше оцінюють свої справжні успіхи. В основному самооцінка складається під впливом двох чинників: 1) оцінки вчителя; 2) зіставлення учнем результатів своєї навчальної діяльності з навчальними досягненнями однокласників.

Існує взаємозв'язок особливостей самооцінки молодших школярів і рівнів сформованості навчальної діяльності: у дітей з високим рівнем сформованості навчальної діяльності спостерігається відносно стійка, адекватна і рефлексивна самооцінка; низькому рівню сформованості навчальної діяльності відповідає недостатня рефлексивність самооцінки, її висока категоричність і неадекватність. У молодшому шкільному віці відбувається перехід від конкретно-ситуативної до узагальненої самооцінки. [1, с. 212]

Орієнтуючись на оцінки вчителя, діти самі поділяють себе і своїх товаришів на відмінників, середніх, слабких, старанних або нестаранних, відповідальних або безвідповідальних, дисциплінованих або недисциплінованих. З дітьми, у яких погані оцінки, діти менше граються або і взагалі не беруть до себе в гру. На сьогодні в початковій школі не ставлять оцінок в журнал, діти мають табель, де є перелік характеристик особливих досягнень, а не предметів. Але має місце оцінка діяльності учня учителем у вербальній формі. Між цими двома формами оцінок є істотна розбіжність. Вербальна оцінка не менш відповідальна для вчителя, ніж оцінка у журналі (яка була раніше). Вона дозволяє педагогові враховувати сформовану ситуацію, підкреслювати старанність учнів, яким важко дається навчання, і навпаки, висловлювати зауваження згідним, але ледачим та нестаранним.

За твердженням Ф. В. Костильова, успіхи й невдачі у навчанні, оцінка вчителем результатів навчальної праці починають визначати і ставлення дитини до самої себе, тобто її самооцінку. В учня в процесі освітньої діяльності формується установка на оцінку своїх можливостей [3, с. 22]. Культивуванню низької самооцінки у невстигаючих дітей сприяють оцінки однокласників, які переносять неуспіхи невстигаючих дітей у навчанні на всі інші сфери їхньої діяльності. Уже у другому класі у відмінників формується завищена самооцінка, зневажливе відношення до всіх тих, хто отримує нижчі оцінки.

Необхідність сформувати у дітей молодшого шкільного віку контроль і самооцінку не викликає ніяких сумнівів. Таким чином, допомогти дитині з перших днів навчання опанувати самоконтролем і поступово привчити її самостійно контролювати й оцінювати свої дії – таке завдання постає перед педагогом. У ході освітнього процесу у школярів поступово зростає критичність, вимогливість до себе. Першокласники переважно позитивно оцінюють свою навчальну діяльність, а невдачі пов'язують тільки з об'єктивними обставинами. Другокласники й особливо третьокласники ставляться до себе вже більш критично, коли роблять предметом оцінки не тільки гарні, але й погані вчинки, не тільки успіхи, але й невдачі у навчанні.

Важливо, як учитель аналізує виконання завдання і чи це мотивує дитину до навчання. Дитина повинна знати, чого чекатиме від неї вчитель наступного разу. Не слід захвалювати успішних учнів, особливо тих дітей, які досягають високих результатів, не докладаючи великих зусиль. Проте, потрібно заохочувати досягати навіть мінімальних успіхів у навчанні хоча й слабку, але працюючу, старанну дитину. Учитель має допомагати дитині сформувати адекватну самооцінку.

Таким чином, найважливішими чинникам формування самооцінки дитини молодшого шкільного віку є спочатку сім'я, батьки. Пізніше на самооцінку як конструкт самосвідомості здійснюють вплив однолітки та, звісно ж, педагоги. Важливо усвідомлювати те, що молодший шкільний вік є фундаментом для формування адекватної самооцінки дитини.

### Список використаної літератури

1. Павелків Р.В. Вікова психологія. / Р.В. Павелків. – К. : Кондор, 2015. – 469 с.
2. Кулакова Л. М. Особливості розвитку самосвідомості молодшого школяра в умовах навчальної діяльності / Л.М. Кулакова // Психологія: реальність і перспективи: збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 7 / упоряд.:

Р. В. Павелків, Н. В. Корчакова; ред. кол. : Р. В. Павелків, Н. В. Корчакова, В. І. Безлюдна. – Рівне : РДГУ, 2016. – С. 118-122.

3. Костылёв Ф. В. Учить по-новому. Нужны ли оценки, баллы. Книга для учителя / Ф. В. Костылёв. – М. : Владос, 2005. – 104 с.

УДК 159.964.21:316.614.5

## ЕМПАТИЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ДЕТЕРМІНАНТА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Жарова О., здобувач ОС «бакалавр», 4 курс, РДГУ

Науковий керівник: канд. психол. наук, доцент Кулакова. Л.М.

**Постановка проблеми.** Одним з найважливіших показників особистісного розвитку є її потреба в збереженні власного психологічного здоров'я і психологічного здоров'я оточуючих людей. Реалізація зазначеної потреби неможлива без розуміння і визнання цінності неповторного внутрішнього світу іншого. В психології як природне підґрунтя для формування відповідної особистісної позиції в сфері взаємовідносин традиційно розглядається емпатія, що забезпечує адекватне і продуктивне осягнення специфіки емоційних станів і особливостей переживань інших людей.

Емпатія – це поняття дуже складне і багатогранне, яке позначає настільки глибоке співпереживання, яке межує з повним отождоженням себе з іншою людиною. Емпатія є провідною соціальною емоцією і виступає, як здатність індивіда емоційно відгукуватися на переживання інших людей. Вона передбачає суб'єктивне сприйняття іншої людини, проникнення в її внутрішній світ, розуміння її переживань, думок і почуттів [1, с. 39].

**Мета повідомлення** – здійснити аналіз психологічних особливостей прояву емпатії у дітей молодшого шкільного віку.

Молодший шкільний вік – це вік 6-11-річних дітей, які навчаються в 1-4 класах початкової школи. Межі віку і його психологічні характеристики визначаються теорією психічного розвитку, психологічною віковою періодизацією, системою освіти. Розвиток емпатії особливо важливий в період молодшого шкільного віку, коли у дітей інтенсивно починають розвиватися моральні цінності, нові погляди на відносини між людьми [3, с. 76].

Можна стверджувати, що емпатія психологічно здорового молодшого школяра здійснюється значною мірою за рахунок ідентифікації і проникаючої здатності, пов'язаної з щирістю і конгруентністю, яка проявляється у формі співчуття і адекватно реалізується в обумовленій емпатією поведінці. Становлення емпатії молодших школярів найтіснішим чином пов'язано з особистісним розвитком.

У психології виділено три рівні емпатії: 1-й рівень емпатії – найнижчий, це сліпота до почуттів і думок інший, 2-й рівень емпатії – епізодична сліпота до почуттів і думок інший, 3-й рівень емпатії – найвищий. Це глибоке і точне розуміння іншої людини, уявне відтворення її переживань, відчуття їх як власних, глибокий такт, що полегшує усвідомлення людиною своїх проблем. Багатозначність розгляду емпатії дослідниками дає нам підстава виділити в структурі емпатії наступні компоненти: емоційний – здатність розпізнавати і розуміти емоційні стани іншого, когнітивний – здатність поставити себе на місце іншого, зрозуміти причини, які могли викликати той, чи інший емоційний стан іншого, дієвий – здатність використовувати способи взаємодії, які полегшують страждання іншої людини, альтруїстична поведінка у відповідь на переживання іншого.

Таким чином, у сучасному науковому розумінні емпатія в своєму розвиненому вигляді представляється як процес, що протікає від сприйняття об'єкта, через співпереживання, співчуття, внутрішнє сприяння до реального сприяння. Практично всі дослідники, що займаються вивченням емпатії, відводять їй значиму роль в особистісному розвитку людини, особливо – у становленні її моральності.

Розвиток емпатії – це процес формування мимоволі діючих моральних мотивів, мотивацій на користь іншої людини. За допомогою емпатії дитина долучається до світу

переживань інших людей, у неї формується уявлення про цінність іншої людини, розвивається і закріплюється потреба в емоційному благополуччі інших людей. У міру психічного розвитку дитини і структурування її особистості емпатія стає джерелом сприятливого морального розвитку [2, с. 20].

Розвиток емпатії у дітей молодшого шкільного віку буде реалізовуватися більш ефективно за реалізації наступних умов: якщо в основу проектування процесу розвитку емпатії буде покладено розуміння емпатії як здатності до емоційної чуйності на неблагополуччя іншого, прагнення полегшити або розділити його стан, організація занять з розвитку емпатії буде здійснюватися з відповідністю віково-психологічних особливостей молодших школярів, будуть використані групові форми роботи з підсумковою рефлексією, яка буде спрямована на розуміння своїх і чужих емоцій і станів, співчуття і співпереживання, що більше сприятиме розвитку емпатії, в порівнянні з індивідуальними заняттями, повинен бути використаний наочний матеріал, сюжети знайомих казок і звернення до конкретних прикладів з особистого досвіду для обміну емоціями.

Щоб розвиток емпатії у молодших школярів був продуктивним, психологу необхідно враховувати їх психологічні та вікові особливості, а також інші фактори, що впливають на успішність розвитку емпатії. Так як навчання в школі, досить складний вид діяльності для дитини, психолог повинен враховувати специфіку навчальної та ігрової діяльності, а також з'явилися новоутворення цього періоду, щоб краще організувати психолого-педагогічний супровід розвитку емпатії молодших школяр.

### Список використаної літератури

1. Журавльова Л.П. Психологія емпатії: Методичні рекомендації / Л.П. Журавльова, Т.В. Коломієць, А.І. Литвинчук, Т.В. Можаровська. – Ж. : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. – 39 с.
2. Коган І.М. Емпатія і особливості її розвитку у дітей молодшого шкільного віку: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.15 / І.М. Коган. – К. : Ін-т психології імені Г.С. Костюка АПН України, 2015. – 20 с.
3. Павелків Р. В. Вікова психологія: підручник / Р.В.Павелків.- Вид. 2-е, стер. – К. : Кондор, 2015. – 469 с.

УДК 159.942-053.6

### ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІСІ

Захарова Н., здобувач ОС «бакалавр» спеціальності 053 «Практична психологія»,  
3 курс, РДГУ

*Науковий керівник: викладач Джеджерера О.В.*

Серед найбільш актуальних проблем, які виникають у практичній діяльності людини, особливе місце займають проблеми, пов'язані із психічними станами. Формування повноцінної активної особистості має насамперед ґрунтуватися на формуванні у підростаючої особистості почуття власної гідності, усвідомлення своєї самоцінності, поваги до себе, віри у власні сили. Однак, бар'єром інколи постає страх, тривога. Стурбованість, тривога, страх – це такі ж невід'ємні емоційні прояви людського психічного життя, як радість, захоплення, гнів, здивування. Проте при надлишковій чутливості до тривоги, страхів, залежності від них суттєво змінюється поведінка людини, що впливає на процес встановлення нею міжособистісних взаємин, її діяльності, зокрема і навчальної.

**Мета повідомлення:** розкрити теоретичні засади впливу тривожності на успішність у навчанні підлітка та виявити їх емпірично.

Певний рівень тривожності – природна і обов'язкова особливість активної діяльності особистості. У кожній людини існує свій оптимальний або бажаний рівень тривожності – це так звана корисна тривожність [2]. Оцінка людиною свого стану в цьому відношенні є для неї істотним компонентом самоконтролю і самовиховання. Проте, підвищений рівень

тривожності є суб'єктивним проявом неблагополуччя особистості. Прояви тривожності в різних ситуаціях не однакові. У одних випадках люди схильні поводити себе тривожно завжди і скрізь, в інших вони виявляють свою тривожність лише час від часу, залежно від обставин, що складаються [1].

У психологічній літературі, можна зустріти різні визначення поняття тривожності, хоча більшість дослідників сходяться у визнанні необхідності розглядати його диференційовано – як ситуативне явище і як особистісну характеристику з урахуванням перехідного стану і його динаміки. На думку Р.С. Немова, тривожність визначається як властивість людини приходити в стан підвищеного неспокою, відчувати страх і тривогу в специфічних соціальних ситуаціях [3].

Тривожність – індивідуальна властивість особи, риса характеру, що проявляється схильністю до надмірного хвилювання, стану тривоги в ситуаціях, які загрожують, на думку цієї особи, неприємностями, невдачами, фрустрацією [4]. Важливо, що мова йде про психологічну загрозу, тобто таку, що має суб'єктивний характер і не проявляється як фізична небезпека. Такими ситуаціями можуть бути: деякі конфлікти, порівняння людиною себе з тими, хто має певну перевагу, змагання з такими людьми.

Досить часто в практиці шкільного життя діти з вираженою тривожністю вважаються найбільш «зручними» для вчителів і батьків: вони завжди готують уроки, прагнуть виконувати всі вимоги педагогів, не порушують правил поведінки в школі. З іншого боку, це не єдина форма прояву високої шкільної тривожності: найчастіше це проблема і найбільш «важких» дітей, які оцінюються батьками і вчителями як «некеровані», «неуважні», «невиховані», «нахабні».

Підлітки з високим рівнем шкільної тривожності відносяться до неуспішних. Для них властиві нейротизм і інтровертованість, занижена навчальна самооцінка, зовнішній мотив навчання. Підлітки постійно відчувають власну неадекватність, неповноцінність, не впевнені в правильності своєї поведінки, своїх рішень. Підлітки з дещо підвищеним рівнем шкільної тривожності відчувають хвилювання, підвищене занепокоєння в навчальних ситуаціях, в класі, постійно знаходяться в очікуванні поганого ставлення до себе, негативної оцінки з боку педагогів, однолітків. Однак вони володіють більш сильною і динамічною нервовою системою, ніж підлітки з високим рівнем шкільної тривожності.

Підлітки з нормальним рівнем шкільної тривожності в основному відносяться до успішних. Вони активні на уроках, товариські як з однолітками, так і з учителями, розважливі, уважні, не переймаються через дрібні неприємності, відчувають хвилювання в стресових ситуаціях, таких, наприклад, як іспити і контрольні.

Емпіричне дослідження рівня тривожності проводилося серед учнів 8-го класу за допомогою методики «Шкала реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності» Ч.Д.Спілберга в адаптації Ю.А.Ханіна. Вибірка становила 34 особи.

Згідно аналізу результатів, отриманих в ході дослідження за допомогою опитувальника Ч.Д.Спілберга, було визначено, що серед респондентів переважає високий рівень ситуативної тривожності – 52,2% (12 осіб). Такі підлітки більшою мірою схильні до емоційних переживань, їх відрізняє замкнутість і низький рівень товарищескості, труднощі у встановленні оптимальних міжособистісних стосунків. Як правило, вони безініціативні, у тому числі і в навчанні, що пов'язане з очікуванням невдачі і низькою самооцінкою. Чим вища тривожність, тим стійкий менш підліток до стресових впливів.

Середній рівень тривожності було становлено у 43,4% опитуваних (10 осіб) і низький рівень у 4,4% (1 особа) учнів. Такі підлітки більш товариські і ініціативні, але їм властива слабка емоційна залученість в різні життєві ситуації, стриманість почуттів, хоча зустрічаються випадки, коли з'являється занепокоєння, необґрунтоване обставинами, що склалися.

Отже, підсумувавши отримані результати, відзначимо, що оскільки під тривожністю в психології розуміють схильність людини переживати тривогу, тобто емоційний стан, що виникає в ситуаціях невизначеної небезпеки, що й виявляється у очікуванні неблагополучного розвитку подій, тривожні підлітки живуть, відчуваючи постійний

безпричинний страх. Підвищена тривожність може дезорганізувати будь-яку діяльність, в тому числі і навчальної, що приводить до низької самооцінки, невпевненості в собі. Таким чином, цей емоційний стан може виступати в якості один з механізмів розвитку неврозу, тому що сприяє поглибленню особистісних протиріч. Постійне почуття страху перед невідомим приводить до того, що такі підлітки вкрай рідко виявляють ініціативу, тобто їм властивий низький рівень домагань в навчанні.

### Список використаної літератури

1. Додонов Б. И. В мире эмоций / Борис Игнатьевич Додонов. – К.: Политиздат Украины, 1987. – 140 с.
2. Изард Кэррол. Психология эмоций: [Пер. с англ.] / Кэррол Изард. – СПб.: Питер, 1999. – 464 с.
3. Психология. Словарь-справочник. Р. С. Немов. – М., ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. Т. 2, стор. 265.
4. Українська психологічна термінологія: словник-довідник. За ред. М.-Л. А. Чепи. – К., 2010. – 302 с.

УДК 159.922.63

### СТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДО СТАРОСТІ

**Збишко Н.В., здобувач ОС «бакалавр» спеціальності 053 «Психологія»,  
2 курс, РДГУ**

*Науковий керівник: канд. психол. наук, доцент Созонюк О.С.*

**Постановка проблеми.** Нині у високорозвинених країнах зросла тривалість життя людей, подовжився період старості, який займає близько трьох десятиліть. Проте в психологічній науці цей період вивчений незрівнянно менше, ніж перша третина життя людини. Та все ж за останні два десятиліття психологи створили низку концепцій старості, зібрали значний матеріал, що виявляє характеристики психологічного вигляду людей у віці від 60 до 90 років і більше. Дослідниками ведеться розробка періодизації пізніх років життя. Одні психологи виділяють етапи ранньої (від 60 - 65 до 75 років) і пізньої старості (від 75 років і далі). Інші називають пізньою дорослістю 60 -75 років, розмежовуючи період дорослості на ранню, середню і пізню. У такому випадку людиною похилого віку називають тих, що знаходяться за межами 75-річного віку. Проте ті або інші етапи пізнього життя не обмежуються жорстко віковими межами. У одних людей етап пізньої дорослості триває до 90 і більше років. У інших вже в 70 років з'являються ознаки психологічного старіння.

Старість – це заключна фаза в розвитку людини. Старіння наближається до людини двома шляхами: через фізіологічне ослаблення організму та шляхом зниження сили і рухливості психічних процесів. Саме психічне старіння представляє собою процес вікової зміни вищих психічних функцій. Зміна соціального статусу людини в старості негативно позначається на її моральному та матеріальному становищі, впливає на психічний стан, знижує опірність до захворювань і адаптацію до змін навколишнього середовища, призводить до незадоволеності життям. Людині похилого віку потрібні нові знання, компетентності по адаптації до нових умов життєдіяльності, збереженню здоров'я, досягненню довголіття, навички для щоденної діяльності, заняття улюбленою справою, суспільно - корисною діяльністю, збереженню зв'язків між поколіннями. Осіб похилого віку як демографічну групу слід розглядати сьогодні як активну, відкриту до взаємодії, сповнену багатим життєвим досвідом категорію населення, що має бажання, мотивацію до самовдосконалення, самоосвіти та здатна бути корисною суспільству.

Результати й висновки дослідників з проблем старіння та старості, висвітлені в наукових працях Бердишева Г., Курило І., Сачук Н., та ін. Значний внесок у розвиток геронтології здійснили: Абрамова Г., Альперович В., Козлов О., Лідерс О., Яцемирська Р.,

які визначили соціально-філософські, психологічні аспекти процесу старіння; Адлер А., Берн Е., Хорні К., Фромм Е., котрі досліджували особливості старості як вікового періоду життя; Ананьєв Б., який обґрунтував необхідність комплексного підходу до процесу старіння.

**Мета дослідження** полягає в теоретичному та експериментальному дослідженні особливостей особи літніх людей як чинника адаптації в післятрудоваий період.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Відповідно до класифікації Всесвітньої організації охорони здоров'я, до літнього (похилого) віку відноситься населення у віці від 60 до 74, до старого – від 75 до 89 років, а до довгожителів – 90 років і більше [4].

Старіння як біологічний процес є природнім та неминучим, проте саме від людини, з одного боку, та від соціального оточення, з іншого, залежить швидкість та інтенсивність його протікання, якість життєдіяльності людини в старості. Зарубіжний вчений геронтолог Б. Стрехлер [4] визначає старіння як універсальний процес, до якого залучаються всі без винятку члени популяції; прогресуючий, неперервний процес; властивість всіх живих організмів; процес, що пов'язаний з дегенеративними змінами (на відміну від змін організму, які відбуваються в процесі розвитку і дорослішання). Представник психоаналітичного підходу К. Юнг [5] визначав, що людина в другій половині життя може знайти новий шлях розвитку своєї особистості. Важливим на цьому шляху, на думку дослідника, є пошук гармонії між людиною та навколишнім світом. Науковець визначав можливість досягнення такої гармонії через символізм та релігійний досвід. Пошук нового змісту життя людини у старості є проблемою старіння. Когнітивний підхід до старості поєднаний з моделлю «дефіцита» – втрати або зниження емоційних та інтелектуальних можливостей.

Викликає цікавість концепція стилю життя в похилому віці. Суть концепції зводиться до розуміння того, що певний життєвий стиль є результатом обрання різних альтернатив в межах способу життя. Так концепція підтверджує, що для самовдосконалення людині похилого віку потрібне середовище, яке здатне запропонувати їй можливість самовираження в різних варіаціях, створити відповідні сприятливі умови [3].

Досліджуючи проблему старості Ф. Гізо [2], виділяє два її типи:

1. Позитивна старість, яка характеризується урівноваженим та спокійним ставленням людини до змін, які відбуваються в її житті, до неминучості смерті; адекватністю у оцінці своїх можливостей; збереженням активності.

2. Негативна старість, що пов'язана з розчаруванням, ізоляцією, гострим переживанням та неприйняттям змін пов'язаних зі старінням.

Для досягнення успішної, позитивної старості, людина має вирішити три основні завдання: диференціацію (людина в процесі трудової діяльності виконує певну роль, що продиктована професією, з виходом на пенсію людина похилого віку має визначити для себе ряд значущих видів діяльності. Іншими словами, людина має знайти найбільш прийнятні для неї способи заняття вільного часу); трансценденцію тіла (людина похилого віку має вчитися справлятися з погіршенням самопочуття, відволікатись від больових відчуттів та насолоджуватись життям); трансценденцію Его (людина похилого віку не повинна думати про смерть як про закінчення життя, вона має усвідомити своє безсмертя в своїх близьких, в корисних вчинках). Ефективна, здорова старість пов'язана з прийняттям свого життєвого шляху [3].

**Метою статті** є вивчення особливостей особи літніх людей як чинника адаптації в післятрудоваий період.

В дослідженні взяли участь 62 непрацюючих пенсіонера. Серед них 30 чоловіків і 32 жінки у віці від 65 до 75 років.

У ході експериментальної роботи нами застосовано низку діагностичних методик: методика діагностики соціально-психологічної адаптації К.Роджерса і Р. Даймонда, шкала «Самоприйняття» опитувальника СПА, шкала «Інтернальність» опитувальника СПА, методика незавершених речень. (На основі методики Дж. Нюттена), для вивчення мотиву афіліації використовувалася шкала «Прийняття інших» методики СПА, шкала «Емоційний комфорт» опитувальника К. Роджерса і Р. Даймонда, метод Ст'юдента (t-критерій), критерій ф\*-кутове перетворення Фішера. Порівняльний аналіз показників емоційної сфери по групах

випробовуваних дозволили виявити значущі відмінності. Випробовуваних групи А (високий рівень адаптації) характеризує високий рівень емоційного комфорту (58%) в порівнянні з групою С (0%) і групою В (10%) –  $\varphi^*=3,303$ ;  $p\leq 0,01$ . У групі С (низький рівень адаптації) частіше зустрічається низький (70%) рівень емоційного комфорту в порівнянні з групою В (15%) –  $\varphi^*=3,36$ ;  $p\leq 0,01$ , і з групою А (0%). У групі А страх не встигнути щось зробити зустрічається частіше (25%), ніж в групі В (7,5%) –  $\varphi^*=1,49$ ;  $p\leq 0,06$ . У групі А частіше (42%), ніж в групі С (10%) зустрічається неспокій за близьких ( $\varphi^*=1,789$ ;  $p\leq 0,03$ ). У випробовуваних групи С частіше (30%), ніж у групи В (10%) і у група А (0%) зустрічається страх стати тягарем ( $\varphi^*=1,708$ ;  $p\leq 0,04$ ). Групу С рідше (0%) цікавлять проблеми суспільства, чим групу А (17%), і групу В (12,5%). Було виявлено, що в групі В частіше (45%) зустрічаються побоювання за родичів, чим в групі С (10%) –  $\varphi^*=2,33$ ;  $p\leq 0,04$ . Негативні емоції в групі С частіше (10%), ніж в групі А (0%) викликані відчуттям самоти. Негативні емоції в групі А, пов'язані з неспівпадінням бажаного і реального зустрічаються частіше (33%), ніж в групі В (12,5%)  $\varphi^*=1,522$ ;  $p\leq 0,06$ .

Таким чином, літні люди з високим рівнем адаптації характеризуються високим рівнем емоційного комфорту, порівняно з пенсіонерами з низьким рівнем адаптації. У висловах випробовуваних про майбутнє частіше зустрічалось очікування досягнень і навпаки у висловах про минуле відзначили, що здійснили задумане, реалізували себе. У процесі дослідження ми з'ясували, що люди похилого віку визначають старість як підведення підсумків, дехто відзначає, що старість – це один з періодів життя або, що старість – це відпочинок від роботи. Хоча були й такі, що відзначили старість як тягар.

Досліджуючи ставлення особистості до старості, ми можемо сказати, що найпотужнішим чинником, що чинить вплив на установки і поведінку людини в літньому віці, являється процес його відходу з активного громадського життя, вимушене або добровільне обмеження як соціальних, так і сімейних контактів. Ми з'ясували, що в результаті припинення людиною трудової діяльності і пов'язаного з цим погіршення її матеріального стану, падіння соціального престижу, а також в результаті втрати рідних і близьких, відходу з сім'ї дорослих дітей порушується динамічний життєвий стереотип особи, змінюється її світогляд і поведінка – знижується комунікабельність, і особа замикається на своєму внутрішньому світі.

### Список використаної літератури

1. Адлер А. О нервическом характере: пер. с нем. Санкт-Петербург; Москва: Фонд поддержки науки и образования «Университетская книга»; АСТ, 1997. 385 с.
2. Гизо Ф. История цивилизации в Европе / (пер. с фр. В. Д. Вольфсона. Санкт-Петербург, 1906. 290 с.
3. Концепція освіти дорослих в Україні / Укл.: Лук'янова Л. Б. Ніжин : ПП Лисенко М.М., 2011. 24 с.
4. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А. А. Реана. Санкт-Петербург : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. 656 с. (Серия : «Психологическая энциклопедия»).
5. Юнг К. Г. Аналитическая психология : глоссарий. Санкт-Петербург : МЦНК и ТКентавр, «Институт личности ИЧП «Палантир», 1994. 136 с.

УДК 159.9:61-056.36

### ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТИВНИХ МЕТОДИК В ПРОЦЕСІ ДІАГНОСТИКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Іванова І., здобувач ОС «Магістр» спеціальності 016 «Спеціальна освіта»,

1 курс, РДГУ

Науковий керівник: викладач Джеджерера О.В.

**Постановка проблеми.** Вплив міжнародної практики і тенденцій гуманістичного підходу, на освіту в Україні, допомагають ефективніше вирішувати питання соціалізації та

інтеграції дітей з особливими освітніми потребами. В результаті чого з'являються нові типи освітніх закладів, в яких дітям з особливостями психофізичного розвитку надають корекційні та освітні послуги. Такими закладами є корекційні та реабілітаційні центри, психолого-педагогічні, медико-соціальні центри, сімейні дитячі будинки тощо.

**Метою** повідомлення є аналіз особливостей використання проєктивних методик психологічної діагностики розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Р.П.Попелюшко відзначає, що інклюзивне навчання забезпечує доступ до освіти дітей з особливими потребами у ЗДО за рахунок застосування методів навчання, що враховують індивідуальні особливості таких дітей. В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей; забезпечує рівноцінне ставлення до всіх людей, але створює спеціальні умови для дітей з особливими освітніми потребами [4, с. 189]. Важливим є аналіз особливостей дитини, які формуються у її взаємодії із соціальним оточенням, оскільки вже вироблений певний стереотип поведінки і спілкування. На думку А.А.Колупаєвої, вихователь групи, що приймає дитину з особливими освітніми потребами, обов'язково потребує знань та досвіду професійної корекційно-виховної роботи для вибору оптимальної програми навчання та виховання такої дитини. Робота з дітьми, що мають особливі освітні потреби, здійснюється за допомогою таких методів: бесіда, переконання, розгляд проблемних ситуацій, сюжетно-рольові ігри, перегляд спеціально відібраних відео сюжетів тощо [1, с. 213].

Так як, однією з основних умов інклюзії дітей з особливими освітніми потребами у ЗДО, є корекція ставлення учасників інклюзивного процесу (як дітей, так і вихователів) один до одного, то взаєморозуміння, взаємоповага та взаємодія є трьома складовими успіху інклюзії під час навчання і виховання дітей з особливостями розвитку. При цьому використовуються різні методи збору інформації (бесіда, інтерв'ю, метод експертних оцінок, запропоновані форми спостереження для батьків, тощо). Діагностична робота з дітьми з особливими освітніми потребами спрямована на вивчення індивідуальних особливостей дитини, її можливостей і потреб, рівень сформованості пізнавальних процесів і дій. А саме: співвідношення рівня розумового розвитку дитини і вікової норми; рівня розвитку когнітивної сфери; особливості емоційно-вольової сфери; індивідуально-типологічних особливостей; розумової працездатності та темпу розумової діяльності.

В інклюзивне навчання в ЗДО потрапляють діти, які з раннього віку вже привертали увагу фахівців – педіатра, невролога, ортопеда, офтальмолога, отоларинголога. У таких дітей, здебільшого, є інвалідність, у них є реабілітаційна історія, батьки знають про проблеми дітей, легко йдуть на співробітництво з фахівцями ЗДО. Проте більшість дітей потрапляє у дошкільний навчальний заклад без попередньої діагностики, батьки та фахівці медичної сфери не звертали увагу на проблеми, відставання у фізичному, мовленнєвому та соціальному розвитку. Вчасно не виявлені проблеми розвитку дитини даються взнаки на рівні засвоєння навичок, у мовленні та поведінці дитини в умовах групи ЗДО [2, с. 46]. Крім цього, в процесі діагностики дітей з особливими освітніми потребами доречним є використання проєктивних методик вивчення особистості.

Проєктивні методики – це група методик, спрямованих на дослідження особистості, на основі аналізу особливостей її взаємодії з зовнішньо нейтральним матеріалом, який в силу своєї невизначеності стає об'єктом проєкції. Вони спрямовані на вивчення особистості як відносно стійкої системи динамічних процесів, організованих на основі потреб, емоцій індивідуального досвіду. Загальні ознаки проєктивних методик: невизначеність, неоднозначність стимулів; відсутність обмежень у виборі відповіді; відсутність оцінки відповідей як «правильних» чи «неправильних». Проєктивні методики поділяються на: конститутивні (обстежуваному надається який-небудь аморфний матеріал, якому необхідно надати зміст), конструктивні (пропонуються деталі, з яких потрібно створити ціле і пояснити його), інтерпретативні (необхідно протлумачити, інтерпретувати яку-небудь подію чи ситуацію), катарсичні (полягають у здійсненні ігрової діяльності в особливо організованих групах), рефрактивні (оцінка мимовільних змін у мовленні та почерку), експресивні (здійснення зображувальної діяльності на вільну чи задану тему), імпресивні (вибір більш



бажаних стимулів із ряду запропонованих), аддитивні (необхідно закінчити початок речення, розповіді чи історії) [5, с. 50].

Для дітей із сенсорними порушеннями очевидним є прилаштування інструментарію (стимулів) до можливостей дитини та критичного вибору методик, які дозволяють використати потенціал дитини. Наприклад, для дитини з порушенням зору малюнки (методика «Четвертий – зайвий») мають бути контрастнішими та більшими за розміром. Для дитини зі спастикою кінцівок є проблематичним використання малюнкових методик, оскільки можуть виникнути труднощі зі сприйманням малюнків, вони не повинні бути надміру стилізованими та складними. На думку Н.М.Компанець для дітей з порушеннями мовлення будуть мало прийнятними вербальні методики. При цьому важливо розрізнати труднощі активного мовлення через порушення артикуляції та розуміння зверненого мовлення. Обмеження у використанні діагностичних методик також можуть бути пов'язані зі способом життя обстежуваних, обмеженістю їхніх соціальних зв'язків і відповідних знань та уявлень про навколишній світ. У зв'язку із цим, не можна беззастережно використовувати певні проєктивні методики, що в цілому за процедурою виконання могли б відповідати технічним можливостям обстежуваного [3, с. 171].

Впровадження інклюзивної моделі педагогічного супроводу навчання та виховання в закладах дошкільної освіти – це крок назустріч дитині, це нові підходи до навчання не тільки дітей з особливостями психофізичного розвитку, але і представників різних етнічних груп, статі, віку, приналежності до тої чи іншої соціальної групи. Тому вірно підібрана методика діагностики дитини з особливими освітніми потребами дасть можливість сприяти її психолого-педагогічній інтеграції під час перебування у ЗДО та подальшого навчання і адаптування в загальноосвітній школі.

### Список використаної літератури

1. Колупаєва А.А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навч.-метод. посіб. / А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко. – Харків : Вид-во «Ранок», 2019. – 304 с.
2. Компанець Н.М. Моделювання індивідуальної програми розвитку дошкільника з особливими освітніми потребами / Н.М. Компанець. – Київ, 2018. – 56 с.
3. Компанець Н.М. *Організаційно-методичне забезпечення діяльності дитини з особливими освітніми потребами в умовах дошкільного навчального закладу: навч.-метод. посіб.* / Н.М. Компанець, І.В. Луценко, Л.В. Коваль. – Київ: Атопол, 2018. – 346 с.
4. Попелюшко Р.П. Психолого-педагогічні особливості дітей з особливими освітніми потребами дошкільного віку / Р.П. Попелюшко // Шкільна освіта Хмельниччини: психолого-педагогічний супровід модернізаційних процесів : зб. наук. пр. – Хмельницький : ХОШПО, 2018. – С. 188-193.
5. Чупахіна С.В. Особливості діяльності вчителя в умовах інклюзивного навчання / С.В. Чупахіна // Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матер. VII Всеукр. заоч. наук.-практ. конф. – Суми : ФОП Цьома С.П., 2018. – С. 48–54.

### УДК 159.922.8:159.923

#### РОЗГОРТАННЯ ПРОЦЕСІВ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Іванчик О.С., здобувач ОС «бакалавр» спеціальності 053 «Психологія»,  
2 курс, РДГУ

Науковий керівник: канд. психол. наук Яцюк Н.О.

**Постановка проблеми.** Юнацький вік є особливим періодом у процесі формування особистості. У молодій людині створюється можливість самовизначитись і реалізувати свої плани щодо професійного навчання. У зв'язку із цим вони глибше замислюються про майбутнє свого життя, більш самокритичні до себе, прагнуть до самовдосконалення, зростає роль саморегуляції, якісно змінюються способи її здійснення.

Саме цей вік є завершальним етапом дитинства і початком дорослості. У вітчизняній психології юність розглядають як самостійний період розвитку людини, особистості та індивідуальності. Умовно юнацький вік можна поділити на два етапи: рання юність (14-15-17 років) та старший юнацький вік (18–25 років). Хоча вікові межі досить часто змінюються, наприклад, у психіатрії вік 14 - 18 років визначають як підлітковий, а в психології – юнацьким.

**Мета статті** – дослідити процес саморегуляції у юнацькому віці.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Як справедливо зазначають Н.М.Токарева та А.В.Шамне, у період ранньої юності завершується головна фаза біологічного розвитку та статевого дозрівання. У юнаків з'являється сексуальний потяг, вони розуміють свою привабливість, усвідомлюють фізичну силу. Готові до фізичних і розумових навантажень. Відчутно пом'якшуються міжособистісні конфлікти, а також зменшується негативізм у стосунках з оточуючими. Змінюється їх фізичне та емоційне самопочуття, комунікативні здібності набувають рис дорослості, стабілізується внутрішній світ, що проявляється у зниженні рівня тривожності та об'єктивізації самооцінки. Саме на цьому етапі юнаки вже є соціально та фізично зрілими.

М.В.Савчин, Л.П.Василенко зазначають, що головною особливістю психічного розвитку особистості юнака є становлення самосвідомості. Самосвідомість допомагає особистості не лише відтворювати зовнішній світ, але й глибше пізнавати свій внутрішній, розуміти його і відповідно до себе ставитися. Як писав І.М.Сеченов, самосвідомість створює «людині можливість відноситися до актів власної свідомості критично, тобто відокремлювати усе своє внутрішнє від усього привхідного ззовні, аналізувати його і зіставляти (порівнювати) із зовнішнім, словом, вивчати акт власної свідомості» [7]. Отже, самосвідомість – це процес усвідомлення свого «Я» у різних індивідуальних особливостях, виокремлення своєї індивідуальності із навколишнього світу і уявлення про себе реального у порівнянні з іншими людьми. Самосвідомість сприяє особистості у збереженні власного «Я», а також регулює всю складну систему внутрішнього психічного світу людини [6, с. 154].

У юнацькому віці самосвідомість пов'язується соціально-психологічними протиріччями: з одного боку юнак сприймає себе як унікальну та індивідуальну особистість, він впевнений у собі, самооцінка дещо завищена, з іншого боку у нього абсолютно відсутній досвід, виникає невпевненість у своїх силах, які він намагається перебороти [8].

Напочатку юнацького віку відбувається усвідомлення привабливості свого тіла, власної фізичної і зовнішньої краси. Важлива роль при цьому належить, як зазначають М.В.Савчин, Л.П.Василенко [6], особистісній рефлексії – заглибленню у світ власних учинків, почуттів, переживань, співвіднесення їх з навколишньою дійсністю. У цьому віці все відбувається через власні самостереження, самопоглядання та самоаналіз. Це зумовлює певний відхід від дійсності, роздуми про власне Я: Я-реальне, Я-ідеальне, Я-фізичне, Я-дзеркальне [6].

Пошук себе як унікальної особистості тісно пов'язаний із усвідомленням соціального світу, в якому він живе. Саморефлексія старшокласника налаштована на розуміння становища і його місця у житті. Рефлексія дозволяє юнаку аналізувати своє життя, дивитися на нього зі сторони, що є важливим моментом його психічного розвитку. Результатом самоаналізу та розуміння себе, є обґрунтування моральних мотивів поведінки, визначення духовно-моральної позиції.

Також, юнацький період є сензитивним щодо розвитку психологічних механізмів саморегуляції поведінки. Саморегуляція ефективна для особистості, яка прагне досягти успіху, оскільки це є цілісним процесом самосвідомості і виховує такі уміння, як самоорганізацію та саморозвиток – це ще одна основа особистого успіху людини.

Особливо складною саморегуляція поведінки є у період дорослішання. У цьому віці у старшокласників відбувається становлення ціннісних орієнтацій, естетичних смаків та моральних переконань, на основі яких вони регулюють свою поведінку. Це є передумовою до виховання у юнаків формування даних механізмів.

Останнім часом поняття саморегуляції зустрічається у професійній термінології різних галузей науки: як от: філософії, психології, етики, естетики, кібернетики. У психологічній науці проблема саморегуляції поведінки є однією з найбільш значущих. Цей процес пов'язаний з механізмами особистісної саморегуляції, а отже, з процесом становлення та розвитку особистості загалом. Як зазначає М.Й. Боришевський, саморегуляція є основним інструментом, тим етапом розвитку особистості як процесу безперервного саморуку та постійного самовідновлення за допомогою перебудови внутрішніх структур [1].

Проблемою саморегуляції поведінки особистості цікавилися різні науковці: Л.І. Божович, М.Й.Боришевський, І.В. Дубровіна, І.С. Кон, Н.В.Корчакова, В.С. Мухіна, Р.В.Павелків, Г.С. Нікіфоров, С.Л. Рубінштейн, І.А. Трофімова, І.І. Чеснокова, Н.О.Яцюк та інші. У дослідженнях М.Й.Боришевського обґрунтовується, що раціональне управління психологічними механізмами саморегуляції поведінки юнаків визначає їх особистісний розвиток. Досліджуючи теоретико-методологічні основи вивчення саморегуляції у юнацькому віці звернемося до визначення поняття у психологічній енциклопедії (2006р.). Отже термін «саморегуляція» (лат. *regulare* – впорядковувати) має таке визначення «Властивість усіх живих систем, що забезпечує їх доцільне функціонування... У особистості саморегуляція є здатністю керувати собою на основі сприймання і усвідомлення власних психічних станів і поведінки. Саморегуляція має чітку структуру, яка поєднує: 1) визначення суб'єктом мети своєї довільної активності; 2) програму виконавських дій, узгоджену з умовами діяльності; 3) неперервний контроль за ходом її реалізації; 4) оцінку досягнутих результатів; 5) рішення про необхідність корекції і характер корекційної діяльності» [5, с.314].

Важлива роль у визначенні поняття саморегуляції належить Л.С.Виготському. Вчений поєднував специфічно людський спосіб регуляції зі створенням і застосуванням знакових психологічних знарядь та вбачав його у явищі оволодінням власною поведінкою. Він розумів знаки як штучні стимули–знаряддя, які свідомо вводять в психологічну ситуацію і які виконують функцію автостимуляції.

Науковці психічну саморегуляцію визначають як вмотивовану активність суб'єкта, скеровану на зміну свого стану на відновлення сил організму й активізацію працездатності. Складовими процесу саморегуляції поведінки є: самоспостереження, самооцінка, самовідповідь. Таке визначення саморегуляції поведінки свідчить про те, що цей процес є чинником і засобом оптимального й ефективного конструювання життєдіяльності в цілому. Саморегуляція є частиною самосвідомості і визначається як система психічного самовпливу, яка спрямовує особистість регулювати своїми психічними станами відповідно до вимог ситуації та доцільності. А.К. Осницький стверджував, що саморегуляція здійснюється на неусвідомлюваному рівні механізмами підтримання внутрішнього гомеостазу та пристосувальної поведінки або є свідомим, довільним процесом на основі освоєння спеціальних методів мобілізації внутрішніх резервів, що у повсякденному житті залишаються незатребуваними [3].

У сучасних науковців найчастіше виникає інтерес до досліджень саморегуляції поведінки та емоцій. Отже, це здатність особистості сприймати, усвідомлювати та керувати своєю поведінкою та власними психічними процесами. Визначається як один з універсальних принципів існування організму, що здійснюється на різних рівнях його функціонування. Сутність психічної саморегуляції полягає у здатності керувати власними діями й станами, які теж виявляється на різних рівнях.

Важливість ґрунтовних досліджень саморегуляції діяльності та поведінки спонукала О.А. Конопкіна говорити про необхідність створення нової галузі психологічної науки – психології саморегуляції предметної діяльності та поведінки. О.А. Конопкін сформулював основні принципи саморегуляції діяльності людини, розробив уявлення про структуру системи саморегуляції та її компонентів. Основними принципами саморегуляції діяльності є системність, активність, усвідомленість. Теоретична модель усвідомленої регуляції діяльності включає такі структурно-функціональні компоненти:

- суб'єктивно прийнята мета діяльності;
- суб'єктивна модель значущих умов діяльності;
- програма дій, прийнята суб'єктом;
- система критеріїв успішності дій;
- забезпечення даними про хід дій та її результати;
- уявлення про бажані результати;
- оцінка результатів та їх корекція [2, с. 205].

Н.І.Непомнящая досліджуючи саморегуляцію поведінки приходять до висновку, що особистість може сприймати оточення через сприймання себе. Тобто, яким чином людина ставиться до себе, таке ж відношення вона переносить і на інших. Ми вважаємо, що для сучасності це не дуже характерне. Оскільки не завжди особистість співвідносить самоставлення із ставленням до інших. Наприклад, люди можуть зневажливо ставитися до оточення, при цьому високо підійматися у власних очах. М.Й. Боришевський підкреслює, що егоцентричні люди характеризуються високою саморегуляцією поведінки, їм характерні значні енергетичні ресурси [1]. Н.О. Яцюк підкреслює, що критерієм особистісної зрілості є альтруїстична позиція [8, с.150]. Головною позицією у саморегуляції поведінки юнаків у міжособистісній взаємодії є самоствердження у самодостатності та самоцінності «без якої власне життя втрачає сенс».

Самопізнання особистістю є основою свого оціночного ставлення до власної самооцінки. Самооцінка є у структурі саморегуляції поведінки. А отже, як описують Р.В.Павелків та Н.О. Яцюк «позитивна оцінка себе та своїх можливостей є запорукою успіху в діяльності та поведінці, а позитивне ставлення до себе корелює з доброзичливим ставленням до інших». Як зазначають дослідники, оцінка своїх здібностей та можливостей проявляється у рівні домагань, у здатності поставити перед собою таку мету діяльності та поведінки, яка найбільше відповідає можливостям людини [4, 8].

Дослідження проводилось на базі ЗОШ № 27 м. Рівне. Досліджуваними були учні 11 – А та 11 Б класів у кількості 40 чоловік. Було застосовано наступні методи дослідження: методика «Самооцінка»; методика дослідження стильової саморегуляції поведінки В.І. Моросанової, Є.М. Коноз; методика дослідження вольової саморегуляції А.В.Зверькова, Е.В.Ейдмана.

У дослідженні проаналізовано, що саморегуляція поведінки в юнацькому віці детермінована рівнем самооцінки респондентів. Психічна саморегуляція неодмінно передбачає самооцінку, згідно і за допомогою якої визначається не тільки прийнятність або бажаність якого-небудь вчинку, але і міра успішності, з якою він здійснюється і може бути здійснений. За результатами опитування на першому етапі отримано наступні рівні самооцінки (методика «Самооцінка») : неадекватно низький – 5 учнів – 12,5%, низький – 5 учнів – 12,5 %; нижче середнього мають 6 опитуваних – 15 %; середній – 8 респондентів – 20% ;вище середнього – 6 респондентів – 15% ,високий – 8 – 20 %; неадекватно високий – 2 учні – 5 %.

На другому етапі респондентів було розділено на дві групи: респонденти з оптимальною самооцінкою (нижче середнього, середній та вище середнього) – 20 учнів; респонденти з неоптимальною самооцінкою (неадекватно низький, низький, високий та неадекватно високий) – 20 респондентів.

За результатами стильової особливості саморегуляції юнаків (методика дослідження стильової саморегуляції поведінки В.І. Моросанової, Є.М. Коноз) отримано наступні результати. Для респондентів першої групи характерний високий показник загального рівня саморегуляції – 80,9. Отже, їм притаманна усвідомленість і взаємозв'язаність в загальній структурі індивідуальної регуляції регуляторних ланок. Такі випробовувані самостійні, гнучко і адекватно реагують на зміну умов, висунення і досягнення мети у них у великій мірі усвідомлено. При високій мотивації досягнення вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, який дозволяє компенсувати вплив особових, характерологічних

особливостей, що перешкоджають досягненню мети. Чим вище загальний рівень усвідомленої саморегуляції, тим легше людина оволодіває новим видом активності, більш упевнено відчуває себе в незнайомих ситуаціях, тим стабільніше його успіхи в звичних видах діяльності.

Показники за шкалою (ЗРС) – 55.05 вказують, що потреба в усвідомленому плануванні і програмуванні своєї поведінки не сформована, вони більш залежні від ситуації і думки навколишніх людей. Можливість компенсації несприятливих для досягнення поставленої мети особливостей у таких випробовуваних понижена в порівнянні з випробовуваними з високим рівнем регуляції. Відповідно успішність оволодіння новим видом діяльності у великій мірі залежить від відповідності стильових особливостей регуляції і вимог освоюваного виду активності.

Отже, в структурі саморегуляції учнів з оптимальною та неоптимальною самооцінкою спостерігаються значні відмінності в розвитку окремих структурних компонентів системи саморегуляції і загального рівня саморегуляції. Це означає, що рівень саморегуляції детермінований типом самооцінки.

Також простежено діагностику вольової саморегуляції респондентів (методика дослідження вольової саморегуляції А.В.Зверькова, Е.В.Ейдмана). Респонденти першої групи характеризуються як емоційно зрілі, активні, незалежні, самостійні. Їх відрізняє спокій, упевненість в собі, стійкість намірів, реалістичність поглядів, розвинене почуття власного обов'язку. Як правило, вони добре рефлексують особисті мотиви, планомірно реалізують наміри, що виникли, уміють розподіляти зусилля і здатні контролювати свої вчинки, володіють вираженою соціально-позитивною спрямованістю.

Респонденти другої групи характеризуються як люди чутливі, емоційно нестійкі, уразливі, невпевнені в собі. Рефлексивність у них невисока, а загальний фон активності, як правило, понижений. Їм властива імпульсивність і нестійкість намірів. Це може бути пов'язано як з незрілістю, так і з вираженою витонченістю натури, не підкріпленою здатністю до рефлексії і самоконтролю.

**Висновки.** Отже, юнацький вік є завершальним етапом дитинства і початком дорослості. З'ясовано, що саморегуляція це здатність особистості керувати своєю поведінкою та власними психічними процесами. Головною позицією у саморегуляції поведінки юнаків у міжособистісній взаємодії є самоствердження у самодостатності та самоцінності. У цілому, розвиток самосвідомості у юнацькому віці формує уміння аналізувати свій внутрішній світ, усвідомлювати незворотність часу, формувати цілісне уявлення про себе, самоповагу, що свідчить про становлення особистості.

Проведене дослідження свідчить, що розгортання процесів саморегуляції в юнацькому віці детерміноване рівнем самооцінки респондентів і демонструє необхідність розробки програми корекційно-розвивальної роботи, що і буде темою наших подальших досліджень.

### Список використаної літератури

1. Боришевський М.Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: [монографія] / М.Й.Боришевський. – К.: Академвидав, 2010. – 416 с.
2. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А.Конопкин. – Москва: Наука, 1980. – 256 с.
3. Осницкий А.К. Роль осознанной саморегуляции в учебной деятельности подростков обучающихся в классах КРО // Вопросы психологии. 2007. –№ 3. С. 42–51.
4. Павелків Р.В. Роль рефлексивного механізму та особливості його функціонування у сфері моральної свідомості та самосвідомості / Р.В.Павелків // Психологія: реальність і перспективи. Випуск 6, 2016 Збірник наукових праць РДГУ. – С.4–11.
5. Психологічна енциклопедія / Авт.-упор. О.М.Степанов. – К.: «Академвидав», 2006. – 442 с.
6. Савчин М.В. Вікова психологія / М.В.Савчин, Л.П.Василенко. – Київ. – «Академвидав». – 2006 р.

[https://pidruchniki.com/15130708/psihologiya/psihichniy\\_osobistisniy\\_rozvitok\\_ditini\\_vid\\_narodz\\_hennya\\_vstupu\\_shkolu](https://pidruchniki.com/15130708/psihologiya/psihichniy_osobistisniy_rozvitok_ditini_vid_narodz_hennya_vstupu_shkolu)

7. Сеченов И.М. Избр. филос. и психол. произв / И.М. Сеченов. – М., 1947. – С. 504., с.504.

8. Яцюк Н.О. Психологічний аналіз механізмів моральної саморегуляції / Н.О. Яцюк// Психологія: реальність і перспективи. – Рівне., 2015. – №5. – С.148-155.

УДК 159.922.2

## ДІАГНОСТИКА КОМУНІКАТИВНИХ І ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ЇХ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ.

Калюш Р., здобувач ОС «бакалавр» спеціальності 053 «Психологія»,

3 курс, РДГУ

*Науковий керівник: канд. психол. наук, доцент Назаревич В.В.*

**Постановка проблеми.** Розвиток особистості студента і формування його готовності до майбутньої професійної діяльності є ключовими в теорії і практиці вдосконалення роботи сучасного вищого навчального закладу (ВНЗ). Саме під час навчання у ВНЗ відбувається первинне «освоєння» професії, визначаються життєва та світоглядна позиції молодого людини, вивчаються способи взаємодії, форми поведінки і спілкування. Вибір методів та засобів вдосконалення орієнтації в нових умовах багато в чому залежить від комунікативної компетентності і визначається розумінням її природи. Головною проблемою є побудова такої системи навчально-освітнього процесу, яка б оптимально враховувала особливості та закономірності не лише особистісного розвитку студента, а й професійного становлення його як спеціаліста. Вказуючи на специфічність професійної діяльності практичного психолога, дослідники вирізняють психологічну компетентність як один із параметрів професіограми спеціаліста, визначаючи компетентність як особливий тип організації предметно-специфічних знань. Це дає змогу приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності.

У працях психологів розглядаються окремі сторони компетентності: компетентність у спілкуванні, інтелектуальна компетентність тощо. Зазначимо, що практичному психологу на відміну від, скажімо, традиційного викладача, недостатньо володіти матеріалом (знаннями) і методикою його передачі. Специфіка професії вимагає додаткових видів компетентності, таких як, наприклад, комунікативна компетентність, тобто розвинені комунікативні навички (вербальні та невербальні), чутливість до групових процесів та вміння їх інтерпретувати, а також організаторські здібності.

Термін комунікативної компетентності не новий у психологічній науці, але єдиного визначення цього поняття немає. Довідникова література, яка відображає загальноприйнятий рівень інтеграції сучасних підходів до визначення тих чи інших понять, інтерпретує, зокрема, соціальну компетентність як здатність індивіда ефективно взаємодіяти з людьми в системі міжособистісних відносин, а комунікативну компетентність – як здатність встановлювати і підтримувати важливі контакти з людьми. До складу комунікативної компетентності входить певна сукупність знань, вмінь, навичок, які забезпечують ефективний перебіг комунікативного процесу.

Об'єкт дослідження: комунікативні і організаторські здібності майбутніх психологів.

Предмет дослідження: розвиток комунікативних і організаторських здібностей майбутніх психологів у процесі їх професійного навчання.

**Мета** дослідження: теоретичне й експериментальне вивчення специфіки сформованості комунікативних та організаторських здібностей у майбутніх фахівців.

Для проведення даного дослідження ми вибрали методiku «КОС», в основі якої лежить виявлення й оцінка комунікативних і організаторських здібностей, що дозволяє одночасно виявляти комунікативні й організаторські здібності випробуваних. Автори даної

методики – В. В.Синявський і В. А. Федоришин. В основі розробки – відомі проєктивні методики анкетного типу.

Методика «КОС» базується на принципі відображення й оцінки випробуваним деяких особливостей свого поведіння в різних ситуаціях. Обрано ситуації, знайомі випробуваним з особистого досвіду. Тому оцінка ситуації і поведіння в її умовах ґрунтується на відтворенні випробуваними свого реального поведіння. Виходячи з цього принципу, створений проєктивний опитувальник, який дозволяє виявити стійкі показники комунікативних і організаторських здібностей. Особливість проєктивного методу полягає в тому, що випробуваний проєктує особливості свого поведіння в ситуацію, запропоновану консультантом. При тестуванні варто пам'ятати, що методика констатує лише наявний рівень розвитку комунікативних і організаторських здібностей у даний період розвитку особистості. Якщо при тестуванні студента виявляється не дуже високий рівень розвитку комунікативних і організаторських здібностей, то це зовсім не означає, що вони залишаться незмінними в процесі подальшого розвитку особистості. При наявності позитивної мотивації, цілеспрямованості і належних умов діяльності дані здібності можуть розвиватися.

Отримані дані підтверджують теоретичне припущення про те, що рівень комунікативних здібностей у людини може розвиватися при сприятливих соціальних умовах, при наявності бажання самої людини, а також при необхідності розвитку цих здібностей для обраної професії (у даному випадку психолога). Організаторські здібності ще в більшому ступені можуть бути розвинуті самою людиною при наявності бажання і реального практичного досвіду.

### Список використаної літератури

1. Ананьев Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л., 1974.
2. Батаршев А. В. Психодиагностика способности к общению, или как определить организаторские и коммуникативные качества личности. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
3. Пов'якель Н. І. Психологічна готовність до партнерства і особливості професійної саморегуляції практичного психолога // Психологія: Зб. наук. пр. НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Вип. 2. – К., 1998.
4. Чепелева Н. В. Становлення професійної компетентності в системі вузівської підготовки практичних психологів // Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія: Матеріали методологічного семінару АПН України, 12 листопада 1998 р. – К.: Гнозис, 1998.
5. Крижанская Ю.С. Третьяков В.П. Грамматика общения. – М., 1990
6. Иванова И. Ф. Влияние уровня развития коммуникативных способностей на формирование профессиональной направленности студентов-психологов / И. Ф. Иванова // Сборник научных работ. Психологические науки. – 2013.
7. Корніяка О. М. Вивчення розвитку комунікативної компетентності студентів / О. М. Корніяка // Психолінгвістика: Зб. наук. праць ДВНЗ «ПереяславХмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – ПереяславХмельницький: ПП «СКД», 2009.

УДК: 159.9

### ШКІЛЬНИЙ БУЛІНГ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Карпова А., здобувач ОС «бакалавр» спеціальності 053 «Психологія»,

3 курс, РДГУ

Науковий керівник: канд. психол. наук, доцент Назаревич В.В.

**Постановка проблеми.** На сьогоднішній день, насильство серед школярів є розповсюдженою проблемою. Особливо небезпечним є явище систематичної та довготривалої агресії одних учнів по відношенню до інших, яке часто визначають

англійським терміном "булінг". Булінг – це специфічна соціальна ситуація, яка передбачає прояви агресивної поведінки, що відбувається систематично протягом тривалого часу та передбачає специфічну групову динаміку (з перерозподілом ролей та статусів).

Об'єктом дослідження є вивчення проблематики булінгу у сучасних закладах освіти.

Предметом дослідження є прояви булінгу у підлітковому віці та психологічні методи роботи з ними.

**Мета** дослідження полягає в тому, щоб проаналізувати феномен булінгу у соціально-психологічних дослідженнях

У процесі дослідження було використано комплекс теоретичних та емпіричних методів. Зокрема застосовувався теоретичний аналіз, порівняння, систематизація та узагальнення психологічної літератури з проблеми дослідження. Це дало можливість визначити ступінь розробленості проблеми. У процесі проведення емпіричного дослідження, для аналізу результатів і одержання висновків використовувались такі методи, як анкетування й тестування, у тому числі для діагностики прояву булінгу у підлітковому віці використано метод «соціометрії» Дж. Морено.

Актуальність дослідження соціально-психологічних чинників обумовлюється тим, що, по-перше, булінг є соціально-психологічним феноменом, адже його розвиток поза групою неможливий. По-друге, у вітчизняній психологічній науці має місце нестача наукових робіт, присвячених саме соціально-психологічним чинникам булінгу. Дослідники в основному приділяли увагу індивідуально-психологічним особливостям жертв та агресорів як чинників виникнення булінгу.

Булінг може проявлятися у вигляді психологічного тиску (образи, приниження, погрози, ігнорування тощо) та фізичних знущань (удари, поштовхи, принизливий фізичний контакт, побиття та інше). Не рідко фізичний і психологічний тиск об'єднуються.

Від булінгу страждають і агресори, і жертви. Всі вони переживають емоційні проблеми, не вміють будувати стосунки з людьми, мають проблеми психо-емоційного розвитку. Вони потребуватимуть підтримки дорослих, які б допомогли їм розвинути здорові відношення з людьми не лише у школі, але й протягом усього їх подальшого життя.

Основними причинами булінгу можуть бути:

- низька самооцінка;
- домашня атмосфера (часто жертвами булінгу стають діти, яких вдома принижують, знецінюють, ображають);
- несприятлива атмосфера в класі (дитина може свідомо шукати слабшого, використовувати його для того, щоб вирівняти свій психологічний стан).

Діти, які піддаються булінгу втрачають, як правило відчуття емоційної та фізичної безпеки, довіри у середовищі в якому вони перебувають. Так зване цькування провокує страх від постійної загрози, провокує тривожні та депресивні розлади, може пригнічувати імунітет, що підвищує вразливість до різних захворювань. Наслідки такого феномену тягнуть за собою, як втрату інтересу до різних форм активності, діти не можуть нормально навчатися, а також втрачають безпосередньо повагу до самого себе, що заважає формувати здорові взаємостосунки з однолітками. Власне підлітки, які булять, як правило частіше за інших потрапляють у неприємні ситуації, де проявляється насилля. Частіше за інших задіяні у бійках, вандалізмі, розпочинають ранні статеві стосунки, мають досвід у вживанні алкоголю та наркотичних речовин.

Варто говорити й про те, що навіть одиничний випадок булінгу, може лишити глибоки емоційний слід, який може спричинити не відкладний візит до психолога. Український дослідник Богдан Петренко зауважував, що цькування є зменшеною копією терористичного акту – у ньому є прямі та непрямі жертви, насилля та інформаційний ефект, а його мета – не лише вплив на безпосередню жертву, а й формування відповідних моделей поведінки з боку всієї групи, у тому числі й свідків.

Першим хто почав займатися проблемою булінгу, норвезький учений Д. Ольвеус, який визначив дане явище в шкільному колективі як ситуацію, в якій учень неодноразово,



тривалий час стає об'єктом негативних дій та нападів з боку одного учня чи кількох учнів. Явище булінгу носить колективний характер та засноване на соціальних стосунках у групі. На думку Д. Ольвеуса, булінг включає три важливі компоненти: булінг є агресивною поведінкою, що включає в себе небажані, негативні дії; булінг є явищем довготривалим та систематичним; булінг характеризується нерівністю влади або сили.

Майже всі дослідники визначають булінг як довготривалу та систематичну агресію, але, окрім цього, дане явище розглядають як "підтип агресії", який може приймати багато форм, і фізичних і словесних (Е. Пелігріні, С. Салмівалі); деструктивну взаємодію (Р. Дж. Хезлер), частину соціального життя групи (Е. Роланд), неодноразовий напад – соціальний або вербальний – з боку тих, хто має вищий статус (В. Бесар), тривале, усвідомлене насильство спрямоване проти людини, яка не в змозі захиститися у фактичній ситуації.

Не кожне здійснене насильство можна називати булінгом, адже серйозність і тривалість такого процесу, на пряму залежить від реакції жертви на психологічну чи фізичну агресію. Тому потрібно окреслити основні показники, які свідчать на можливе існування даного явища.

Отже, у результаті даного дослідження ми ознайомилися з таким феноменом булінгу у соціально-психологічних дослідженнях, та проблематикою булінгу у сучасних закладах освіти. Оскільки у підлітковому віці провідними видами діяльності є міжособистісне спілкування з дорослими і ровесниками, то булінг може бути однією з причин, як сомоствердитися за рахунок психологічно слабших дітей. Підліток прагне заслужити повагу і визнання ровесників, мати в них авторитет. Для того йому потрібно відповідати очікуванням однолітків, що не завжди є високоморальними. Вони прагнуть утвердитися в товаристві ровесників, як правило, небайдужі до оцінок їхньої особистості значущими іншими, очікують, що ці оцінки будуть тотожними їх самооцінкам.

### Список використаної літератури

1. Загальна психологія: Підручник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К.: Либідь, 2005. – 464 с.
2. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості: Навчальний посібник. – К.: Либідь, 2007. – 256 с.
3. Буллинг: детская жестокость [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.tagilib.ru/readers/ot\\_20\\_and\\_starshe/meropr/bulling.php](http://www.tagilib.ru/readers/ot_20_and_starshe/meropr/bulling.php)
4. Лушпай Л. І. Шкільний буллінг як різновид суспільної агресії [Електронний ресурс] / Л. І. Лушпай // Наук. зап. [Нац. ун-ту «Острозька академія»]. Сер. :Філологічна. – 2013. – Вип. 33. – С. 85. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nznuoaf\\_2013\\_33\\_28.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nznuoaf_2013_33_28.pdf)
5. Стельмах С. С. Обдаровані діти як об'єкт булінгу / С. С. Стельмах // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія і практика : зб. наук. пр. – Вип. 8. – К. : Ін-т обдарованої дитини, 2012. – С. 196–202.
6. Нечипорук Л. Віктимогенність шкільного середовища як чинник соціальної дезадаптації особистості [Електронний ресурс] / Л. Нечипорук// Український науковий журнал «Освіта регіону». – 2013.

**УДК 159.923: [378.016:159.9-051]**

### ДО ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

**Качуровська Д., здобувач ОС «магістр» спеціальності 053 «Психологія», 3 курс, РДГУ**

*Науковий керівник: канд. психол. наук Яцюк Н.О.*

У сучасному суспільстві зростає запит на кваліфіковану психологічну допомогу. Проте на ринку послуг не вистачає компетентних психологів-професіоналів. Однією з причин такого становища, і це відзначають самі психологи (вже працюючі або ті, що лише починають практику, студенти випускних курсів), є невпевненість у власних діях. Наслідком

подібної невпевненості є розгубленість, відчуття втоми і незрозумілих зусиль, незадоволення результатами своєї праці. Однією з причин цього є низький рівень особистісної готовності до професійної діяльності [1].

Вивчення проблеми готовності до праці почалося в 50-і роки. Проблема психологічної та особистісної готовності до професійної діяльності привертала увагу багатьох вчених (Л.О. Гапоненко, М.І. Дяченко, Л.А. Кандилович, Г.С. Костюк М.Д. Левітов, Л.С. Нерсисян, М.І. Томчук та ін.). Розробка змістових характеристик понять психологічної та особистісної готовності знаходить своє відображення у психології праці та інженерній психології (Ф.І. Івашенко, Є.О. Клімов, І.О. Мілерян, С.П. Перепелиця, Б.О. Федоришин та ін.), в галузі медичної психології (В.Ю.Каган, В.І. Ораховський, Є.С. Чугунова та ін.), спортивної психології (В.Й. Бочелюк, Є.П. Ільїн, А.Ц. Пуні та ін.), музичної психології (Л.В. Баланчивадзе, Л.Л. Бочкарьов, А.А. Востріков, Н.Н. Токіна, О.В. Хрущ-Ріпська та ін.).

Особистісна готовність майбутнього психолога до професійної діяльності є соціокультурним і психологічним феноменом, що включає в себе впорядковану сукупність ціннісно-змістовних регулювальників, що забезпечують твердість його суб'єктної позиції і емоційно-вольових станів. У її структуру входять мотиваційний, когнітивно-операційний та емоційно-вольовий компоненти в їх взаємозв'язку і взаємообумовленості [2, 3].

Емпіричне дослідження особистісної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів здійснювалося за участі 46 студентів 4 курсу психолого-природничого факультету РДГУ.

Аналіз та узагальнення результатів дослідження мотиваційного компонента дозволили зафіксувати високий, середній, низький рівні його сформованості у майбутніх психологів. У студентів з високим рівнем (10,9%) виявлено високі показники орієнтації на альтруїзм та працю, тенденція до високих показників орієнтації на процес та свободу, середні показники орієнтації на егоїзм, результат, гроші. У студентів з середнім рівнем (71,7%) сформованості мотиваційного компонента наявні середні показники орієнтації на альтруїзм, на процес, на свободу, тенденція до високих значень орієнтації на працю. Студенти з низьким рівнем (17,4%) мотиваційної складової особистісної готовності до професійної діяльності мають високі показники орієнтації на егоїзм, на результат, на гроші, на владу, низькі показники за спрямованістю на працю. Таким чином, переважна більшість студентів мають середній та низький рівні сформованості мотиваційного компонента особистісної готовності до професійної діяльності.

Критерієм сформованості когнітивно-операційного компонента особистісної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів є високий рівень розвитку рефлексії. Результати емпіричного вивчення здатності студентів до рефлексії показують, що лише третина досліджуваних мають високий рівень її розвитку.

Дослідження рівня нейротизму як показника сформованості емоційно – вольового компонента особистісної готовності до професійної діяльності показало, що п'ята частина досліджуваних мають високий рівень нейротизму, що свідчить про труднощі майбутніх психологів у регулюванні власних емоційних станів, а це робить їх вразливими у професійній діяльності.

**Висновки.** Результати емпіричного дослідження особистісної готовності до професійної діяльності свідчать про необхідність спеціального супроводу її розвитку у процесі фахового становлення майбутніх психологів.

### Список використаної літератури

1. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти : [монографія] / Л. М. Карамушка. – Київ : Ніка-Центр, 2000. – 332 с. – (Серія «Новітня психологія», вип. 6).
2. Максименко С. Д. До проблеми розробки освітньо-кваліфікаційної характеристики сучасного психолога / С. Д. Максименко, Т. Б. Ільїна // Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів ; за ред. С. Д. Максименка. – К.- Тернопіль : Ніка-Центр, 2002. – С. 7–17.

3. Пов'якель Н. І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичного психолога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н. І. Пов'якель. – К., 2004. – 40 с

УДК 159.9:61-056

## ОСНОВИ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Кирилюк В., здобувач ОС «Магістр» спеціальності 016 «Спеціальна освіта»,  
I курс, РДГУ

*Науковий керівник: викладач Джеджерера О.В.*

**Постановка проблеми.** Діти з особливими освітніми потребами - поняття, яке широко охоплює всіх дітей, чії освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми. Воно зокрема стосується дітей з порушеннями психофізичного розвитку, дітей –інвалідів, дітей із соціально вразливих груп та інших. Освіта таких дітей передбачає створення умов та надання допомоги в психологічній та соціальній адаптації, підготовку до повноцінного життя у соціумі. Саме тому робота з дітьми з особливими освітніми потребами повинна спрямовуватися на організацію надання їм психологічної допомоги, в тому числі психокорекційної.

**Метою** повідомлення є розкриття специфіки психокорекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами

Особливості навчально-виховного та психокорекційного процесу дітей з особливими потребами визначаються їхніми потенційними можливостями та збереженими функціями. До дітей з особливими потребами відносяться: глухі, сліпі, зі зниженим слухом, зі зниженим зором, розумово відсталі, діти з затримкою психічного розвитку та дитячим церебральним паралічем.

Планування психологічного супроводу дітей з ООП, передбачає діагностику, виявлення проблемних сфер, проведення психокорекційних заходів, їх реалізацію, прогнозування, та перевірку ефективності психокорекційної роботи. Проведення загальної діагностики поєднує медичні та соціально- психолого-педагогічні напрямки. В рамках концепції спеціального навчання і виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку, психокорекційна робота займає центральне положення в єдиному педагогічному процесі. Для забезпечення ефективності психокорекційної роботи, його збалансованості, комплексності, дієвості та результативності, на думку І.Овчаренко, є забезпечення таких кроків, як: ознайомлення з особою справою дитини, історією та особливістю перебігу захворювання, доцільна співбесіда з представником психолого-медико-педагогічної консультації; у разі потреби -з лікарями; бесіда з дитиною та її батьками з метою визначення рівня можливостей дитини; визначення індивідуальних особливостей психічного розвитку дитини; проведення зустрічі з батьками й учнями класу, педагогами з метою формування їх психологічної готовності до взаємодії з дитиною з особливими освітніми потребами; проведення психолого-педагогічного консилиуму з метою розробки індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану; відстеження соціально-психологічного клімату в колективі та статусу дитини в групі; моніторинг рівня адаптованості та соціалізації учня; сприяння соціальній інтеграції дитини [2].

Безпосереднє проведення психокорекційної роботи має на меті розвиток потенційних можливостей та формування особистості. Корекційним заняттям належить важливе місце в психолого-педагогічному супроводі дітей з особливими освітніми потребами. Ці заняття проводяться з урахуванням особливостей розвитку дітей. Корекційна робота спрямована на формування всіх психічних процесів відповідно до особливостей віку. Можна виокремити основні напрями корекційної роботи психолога: формування соціально-побутових навичок; формування адекватної навчальної поведінки; формування комунікативних навичок; розвиток пізнавальної сфери; емоційно-особистісний розвиток [1].

Психокорекційна робота організовується з урахуванням виду порушення розвитку та потенційних можливостей дитини. Більшість дітей з особливими освітніми потребами долучаються до роботи в корекційній групі (3-4 дитини). Однак, практичний психолог заздалегідь оцінює і застосовує відповідні вправи та завдання, виконання яких сприяє розвитку дитини. З метою корекції поведінки та особистісних проявів у роботі з дітьми з особливими потребами в рамках групової роботи з організовуються: тренінг спілкування; тренінг ефективної соціальної взаємодії; тренінг підвищення впевненості в собі; тренінг зниження тривожності та подолання страхів; тренінг розвитку навичок емоційної саморегуляції; тренінг креативності; тренінг асертивності; тренінг самоствердження; тренінг особистісного росту тощо. Корекційні заняття можуть проводитись індивідуально з дитиною з особливими потребами. Вони являють собою сукупність технік та вправ, які спрямовані на корекцію поведінки та розвиток особистості дитини [3]. Психокорекційна робота має бути спрямована на розвиток усіх видів сприймання, особливо зорового і слухового, на базі яких розвиваються вищі психічні функції. З розвитком сприймання збагачуються різноманітні знання про навколишній світ і розуміння зв'язків між предметами та явищами, отже, розвивається мислення і мовлення дітей. Доцільне застосування оздоровчих технологій в контексті психокорекційної роботи. Оздоровчі технології спрямовані на вирішення завдань зміцнення фізичного, психічного здоров'я дітей.

Під час корекції розвитку та навчання дитини необхідно дбати про зміцнення її працездатності, уміння зосереджувати увагу, цілеспрямовано працювати: ставити перед собою мету, усвідомлювати способи її досягнення, адекватно оцінювати результати. Результати діагностичної роботи слугують орієнтирами для роботи психолога, педагогів, батьків і самої дитини. Водночас ступінь інтегрованості дитини в освітнє середовище є індикатором ефективності і адекватності психокорекційного впливу. Гуманізація освіти передбачає вироблення єдиного уявлення про характер і особливості розвитку дитини, визначення спільного прогнозу її розвитку. Під психологічною корекцією розуміють діяльність психолога щодо виправлення особливостей психічного розвитку, які не відповідають оптимальній моделі.

**Висновки.** Отже можна сказати, що психокорекція займає важливе місце у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами адже вона здійснює корекцію нормального розвитку у випадках тимчасової затримки, соціально-педагогічної занедбаності та інших девіацій, викликаних соціально- психологічними та педагогічними причинами.

#### Список використаної літератури

1. Бочаріна Н. Специфіка психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами / Бочаріна Н. // Практична психологія в інклюзивному середовищі, 21 лютого 2019 р.: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернетконференції. – Переяслав-Хмельницький, 2019. – С. 136-140.
2. Овчаренко І.В. Психологічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі // Таврійський вісник освіти. 2017. – № 1 (57). – С. 249-254.
3. Психологічний супровід інклюзивної освіти: метод. рек. / автор. кол. за заг. ред. А.Г. Обухівська. – Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. – 92 с.

УДК 371.13:37.013.42

#### ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ ФОРМУВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Кляпчук Ю., здобувач ОС «магістр» спеціальності 012 «Дошкільна освіта»,  
1 курс, РДГУ

Науковий керівник: канд.пед.наук, доцент Юрчук О.І.

**Постановка проблеми.** Сучасні підходи до формування фізичної культури особистості дітей дошкільного віку ґрунтуються на необхідності забезпечення повноцінного,

всебічного розвитку дитини, збереження і зміцнення її фізичного і психічного здоров'я. Проте, дослідження останніх років (К.Гербут, Н.Москаленко, Д.Єлісеєва, В.Хоменко, О.Юрчук) вказують на зниження рівня фізичного розвитку дошкільників, їх фізичної підготовленості і зростання числа дітей, що мають відхилення у здоров'ї [3,6].

**Мета** – теоретичний аналіз формування фізичної культури особистості у дошкільному віці.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Наукові погляди Е. Вільчковського, Ю. Сисоєва, Б. Шияна та інших розкривають сутнісні характеристики фізичної культури особистості, які інтегрують знання і визначають зміст фізкультурної освіти. За даними досліджень науковців, можна структурувати фізичну культуру особистості за такими компонентами: знання та інтелектуальні здібності; фізична досконалість; мотиваційно-ціннісні орієнтації; соціально-духовні цінності; фізкультурно-спортивна діяльність [2, 5].

Однак, необхідно відзначити відсутність єдиних поглядів у визначенні провідних компонентів фізичної культури особистості. Проаналізувавши низку досліджень багатьох науковців, з'ясовано, що основними компонентами у формуванні фізичної культури особистості є соціально-психологічні, інтелектуальні та рухові компетентності.

Так, на думку В. Бальсевич [1] формування фізичної культури особистості передбачає активний вплив не лише на руховий розвиток, але й свідомість, психіку та інтелект. Такий вплив забезпечує прояв стійкої позитивної мотивації, ціннісних орієнтацій, інтересів і потреб у фізичній активності. Такої ж думки дотримуються і науковці Ю.А. Баришнікова, Г.П.Богданова, Г. Н. Давидова. За їх твердженням фізичне виховання – це не лише фізичний розвиток людини, а й її духовне вдосконалення, розумове, моральне, естетичне та трудове виховання.

Б. Шиян визначає «фізичну культуру особистості» як «сукупність властивостей людини, які набуваються у процесі фізичного виховання й вираження в її активній діяльності, спрямованій на всебічне вдосконалення своєї фізичної природи та ведення здорового способу життя» [5]. Вчений Ш. Амонашвілі складові фізичної культури особистості вбачає у єдності ціннісних орієнтацій, спеціальних знань, умінь і стійких навичок здорового способу життя, прагнення до фізичної досконалості у фізкультурній діяльності

Отже, фізична культура особистості – один із ключових компонентів, що визначає ставлення людини до власного здоров'я як найвищої соціальної цінності. Рівень цієї культури визначає здатність і ступінь самостійного використання засобів фізичної культури з метою самовдосконалення організму, підвищення загальної працездатності, підтримання здорового способу життя [4; 7, с.155].

Варто зазначити, що головним принципом в стратегії формування фізичної культури особистості є оптимальність фізичного навантаження у закладі дошкільної освіти, оскільки саме там діти проводять найбільше часу свого дошкільного дитинства. На думку О.Юрчука, формуванню фізичної культури особистості у старшому дошкільному віці сприятиме створення освітньо-виховного та фізкультурно-оздоровчого середовища, що активізує рухову діяльність дітей, зумовлює зміцнення їхнього здоров'я, формування інтересу до різних видів діяльності й потреби рухів у закладі дошкільної освіти. Як зазначав вчений, застосування оптимального фізичного навантаження сприяє оздоровленню та зміцненню дитячого організму, а детермінантами оздоровчого ефекту виступають характер навантажень; поєднання статичних і динамічних вправ; інтенсивність рухів (біг, підстрибування) з природним темпом виконання; поступовий розвиток довольного напруження м'язів; вправи на розслаблення; поєднання із загартуванням; принципи систематичності, активності та послідовності [6].

Унаслідок аналізу низки джерел (О.Богінич, Е.Вільчковський, Н.Денисенко, Н.Левінець, Б.Шиян, О. Юрчук) узагальнимо, що у вихованні фізичної культури особистості дітей дошкільного віку необхідно застосовувати: 1) щоденні фізкультурно-оздоровчі заходи; 2) заняття з фізичного виховання; 3) дні здоров'я; 4) різноманітні форми фізкультурного дозвілля; 5) самостійна рухова діяльність; 6) водні процедури; 8) лікарсько-педагогічний

контроль за розвитком рухів та організацією рухового режиму; 9) узгоджена спільна діяльність дошкільного навчального закладу та сім'ї з фізичного розвитку та оздоровлення дітей [2, 5, 6].

**Висновки.** Отже, при опрацюванні науково-методичних джерел з'ясовано, що в цілому формування фізичної культури особистості дітей старшого дошкільного віку можлива при виконанні таких умов: організації всіх форм рухового режиму; застосування різноманітних форм дозвілля; ігрового методу і рухливих ігор як основного засобу фізичної культури; застосування рухливих ігор та ігрових завдань в режимі дня.

### Список використаної літератури

1. Бальсевич, В. К. Что необходимо знать о закономерностях регулярных занятий физическими упражнениями / В. К. Бальсевич // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1999. – № 6. – С. 52.
2. Вільчковський Е. С. Теорія та методика фізичного виховання дітей дошкільного віку : навч. посіб. / Е.С.Вільчковський, О. І. Курок. – Суми : ВТД „Університетська книга”, 2008. 428 с.
3. Москаленко Н. В., Єлісеєва Д. С. Аналіз рівня соматичного здоров'я дітей старшого шкільного віку // Спортивний вісник Придніпров'я. – Дніпропетровськ, 2014. – № 118. – С. 189–192.
4. Самоненко С. Формування фізичної культури особистості в процесі особистісно орієнтованого навчання руховим діям / С. Самоненко // Нова педагогічна думка. – 2013. – № 4. – С. 193–195.
5. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів / Б. М. Шиян. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2002. – Ч. 2. – 248 с.
6. Юрчук О. Вплив рухового режиму на фізичний стан дітей дошкільного віку / О.Юрчук// Нова пед. думка. - Рівне, 2017. – № 2(90). – С. 64–68.
7. Ярмолинский В. И. Современные механизмы формирования физической культуры личности в системе непрерывного образования / В. И. Ярмолинский, В. А. Коледа // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : наукова монографія / за ред. проф. С. С. Єрмакова. – Х. : ХДАДМ (ХХІІІ), 2008. – №11. – С. 155–161.

УДК 373.5.091.2-044.332

### ПРОБЛЕМА АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Кобзар З., здобувач ОС «бакалавр» спеціальності 053 «Психологія», 4 курс, РДГУ

*Науковий керівник: ст. викладач Березюк Т. П.*

**Постановка проблеми.** Початок навчання в школі супроводжується стресовим сприйняттям молодшого школяра нових умов середовища, оскільки це найбільш складний етап життя в психологічному, соціальному та фізіологічному розумінні.

**Метою** даної роботи є дослідження проблеми адаптаційного процесу молодших школярів до навчально-виховного процесу.

Велику увагу процесу адаптації особистісного становлення молодших школярів у психолого-педагогічних дослідженнях приділяли: Л. С. Виготський, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, В. С. Мухіна, Л. І. Божович, І. В. Дубровіна, А. В. Запорожець та інші.

Адаптація – процес пристосування організму, особистості до зміни оточуючих умов життя, діяльності за допомогою фізіологічних, психічних і соціальних реакцій, спрямованих на створення передумов нормального функціонування у незвичних умовах [4]. Період адаптації молодшого школяра може тривати від декількох тижнів до пів року і залежить від таких чинників: індивідуальні особливості дитини, характер взаємодії з соціальним оточенням, рівень готовності дитини до школи та інші.

Процес адаптації у дітей молодшого шкільного віку проходить на трьох рівнях:

- біологічному (приспособлення до нового режиму);
- психологічному (входження до нової системи вимог, пов'язаних із виконанням навчальної діяльності);
- соціальному (входження дитини до учнівського колективу) [3].

Мотиваційна готовність дитини означає наявність у дітей бажання вчитися і отримувати нові знання. Емоційно-вольова готовність має на увазі сукупність психічних якостей, які дозволяють дитині самостійно долати різні труднощі в емоційному плані при навчанні та спілкуванні з однолітками [1].

В даний час серед дітей, що вступають до школи, здорові тільки 20-25%. У решти вже є різні порушення в стані здоров'я. Цілком природно, що ймовірність несприятливого протікання процесу адаптації у цих дітей значно зростає. Найважче адаптуються діти, у яких в анамнезі: складно протікав період новонародженості, були черепно-мозкові травми, часті і важкі хвороби, різні хронічні захворювання, розлади нервово-психічної сфери. Затримка функціонального дозрівання, негативно впливаючи на стан центральної нервової системи, служить причиною більш важкого перебігу адаптації, що обумовлюється зниженням працездатності, високою стомлюваністю, більш низькою успішністю, погіршенням здоров'я і зниженням успішності навчання. Саме у цій групі відзначається найбільш виражена шкільна дезадаптація, тобто утворення неадекватних механізмів пристосування до школи у формі порушень навчальної діяльності та поведінки, конфліктних відносин, психогенних захворювань і реакцій, підвищеного рівня тривожності, відхилень в когнітивному розвитку [2].

Для формування навчальних дій, на думку Р. В. Павелківа [5], дуже важливо вчити дитину на досягнутих нею видах діяльності, наприклад на малюванні. Заняття повинні будуватися таким чином, щоб поступово переключати увагу дитини з результату виконуваних дій на спосіб одержання цього результату, тобто від практичних дій до учбових. Навчальний мотив, прагнення оволодіти способами учбової діяльності, контроль та інші навчальні дії поступово стають досягненнями дитини, і вона психологічно входить в навчальну діяльність.

Дослідивши питання адаптації молодших школярів до навчально-виховного процесу, можна зазначити, що дана проблема є складною, адже адаптаційний процес залежить від багатьох факторів: орієнтації навчально-виховного простору щодо інтересів дитини, створення психологічно сприятливого клімату в учбовому середовищі, мотивування та надання безперервної підтримки школярам.

### Список використаної літератури

1. Зайцева Т. А. Готовність та адаптація дітей-першокласників до навчання в школі / Т. А. Зайцева, М. В. Швардак // Наука майбутнього: збірник наукових праць студентів, аспірантів та молодих вчених. – 2018. – С. 120–125.
2. Обухова А. С. Психологія дітей младшого шкільного віку: учебник и практикум для бакалавров / под общ. ред. А. С. Обухова. – М.: Издательство Юрайт. – 2016. – С. 583.
3. Олексюк Ю. Теоретичні основи адаптації першокласників до навчання в школі / Ю. Олексюк // Магістерський науковий вісник Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. – 2018. – №29. – С. 151–153.
4. Психологічний словник / Авт.-уклад.: В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова / за ред. Н. А. Побірченко. – К.: Наук. світ. – 2007. – С. 274 с. URL: [http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O\\_Serhieienkova\\_IL.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf). (дата звернення 21.03.2020).
5. Павелків Р. В. Вікова психологія: підручник для студ. вищ. навч. закл. / Р. В. Павелків. – К.: Кондор. – 2011. – С. 469.

УДК 159.9.072

**ПСИХОДІАГНОСТИКА ОСОБЛИВОСТЕЙ СПРИЙМАННЯ ПІДЛІТКАМИ СИТУАЦІЙ БУЛІНГУ****Ковтун О., здобувач ОС «бакалавр» спеціальності 053 «Психологія»,  
3 курс, РДГУ***Науковий керівник: канд. псих. наук, доцент Назаревич В.В.*

**Постановка проблеми.** На сьогоднішній день надзвичайно гостро постає проблема агресивних проявів у міжособистісних стосунках учнівської молоді. Особливого розповсюдження набувають прояви систематичної, довготривалої агресії одних учнів по відношенню до інших, коли в ситуацію прояву агресії поступово "включається" весь учнівський клас. Булінг у школі виявляється не лише в діях учнів щодо одне одного, але і в діях учителів щодо учнів чи навпаки. Саме поняття булінг деякі автори розуміють по-різному і дають різну кваліфікацію його видів.

Нас зацікавила можливість дослідити прояви булінгу у середовищі старших учнів, тобто школярів-підлітків. За нашими спостереженнями, цькування серед підлітків достатньо поширене і проходить в учнівському середовищі дуже гостро. Тому вважається доцільним вивчити перш за все соціально-психологічні чинники, що супроводжують це явище, адже соціальне у підлітковому віці є критично значущим як для поточного психологічного стану так і для перспектив подальшого розвитку особистості підлітка. Варто зазначити, що булінг у школі виявляється не лише в діях учнів щодо одне одного, але і в діях учителів щодо учнів чи навпаки. Ситуація булінгу має колективний характер, тобто всі члени групи певним чином задіяні в ситуацію булінгу. В школі діти утворюють ієрархічну соціальну структуру. Агресивні учні, які займають більш високі позиції в соціальній структурі, сприймаються однолітками та вчителями як більш популярні. Агресивні учні часто мають високий рівень соціальної компетентності і використовують знущання над іншими як інструмент, щоб маніпулювати та контролювати свій мікросоціум. Так, Д. Ольвеус виокремлює наступну рольову структуру булінгу: жертва (пасивна, провокаційна), хуліган (агресор; агресивний, пасивний), спостерігачі.

Між учнями, які виконують дані рольові позиції складаються специфічні взаємостосунки. Кожний учень, який приймає участь у булінгу має певне ставлення до цього процесу. Дослідження проведене Д. Ольвеусом показало, що рольову позицію "хуліган" більше займають юнаки, ніж дівчата. А от жертвами стають в майже в однаковій кількості як юнаки, так і дівчата. Серед дівчат більше знаходиться тих, хто прагне захистити жертву та допомогти їй, ніж серед юнаків. А от серед юнаків більше, ніж серед дівчат тих, хто допомагає та підтримує агресора. Булінг у шкільному середовищі може виникати як на території школи, так і поза нею. Якщо цькування відбувається на території школи, то, як правило, це відбувається в позаурочний час, у неконтрольованих місцях, наприклад, на перервах або в обідню перерву, а також у момент, коли учні на новий урок переходять з однієї класної кімнати до іншої, тим самим збільшуючи кількість неконтрольованого часу з боку дорослих та стають вразливими для нападу, а також у школах, де всі учні однієї статі. Соціальне середовище відіграє визначальну роль у формуванні моделей поведінки учнів. З одного боку, середовище школи диктує ті матеріальні цілі, які можна досягти за допомогою насильства, а з іншого – зумовлює вибір на користь насильства як засобу самовираження (як з точки зору утвердження домінування, так і з точки зору захисного механізму від агресії інших). І якщо в цих випадках адміністрація школи ніяк не реагує на такі прояви поведінки з боку хуліганів, то ними це часто сприймається як прийнятна форма поведінки та прийнятна норма в даному середовищі.

Булінг у шкільному середовищі може виникати за умов, коли адміністрація школи не турбується про життя, всебічний розвиток і побутові умови кожної дитини, що може призвести до формування безініціативності та безвідповідальності, проявів негуманних стилів поведінки. Відбувається порушення в розумінні учнів щодо співвідношення інтересів – колективних і особистісних. Булінг впливає на дитину таким чином, що вона не засвоює



поняття моралі як суспільного явища, тому в процесі діяльності, організованої взаємодії між школярами не відбувається усвідомлення відповідальності один перед одним, перед колективом. Булінг також може виникати як компенсація за невдачі у навчанні, суспільному житті, а також від тиску та жорстокого поводження батьків чи інших дорослих, при недостатній увазі з боку дорослих. Булінг може виникати й як крайня міра, коли дитина вичерпала всі інші можливості для задоволення своїх потреб, і у випадках, коли учні протестують проти певних правил, виражаючи невдоволення, прагнучи зруйнувати дещо в своєму оточенні. Отже, проведені дослідження довели актуальність теми булінгу, як явища, що може виникнути в більш-менш організованих, сталих дитячих колективах, стосується і впливає на всіх його учасників, призводячи до порушення навчально-виховного процесу в школі, викликає тривалі наслідки для особистості, інколи віддалені в часі. Тому постає гостра потреба усвідомлення того, що ця проблема є; підготовки фахівців з теоретичними знаннями, спеціальними вміннями, навиками для виявлення, попередження та подолання такого негативного соціально-психолого-педагогічного явища, як булінг серед підлітків.

**Висновки.** Жертвою в ситуації булінгу може стати учень, який відрізняється від інших за будь-яким критерієм на думку членів колективу. Проявляється булінг, як правило, в позаурочний час та в неконтрольованих дорослими місцях. Булінг у шкільному середовищі може виникати і тоді, коли відбувається боротьба між учнями за вищий статус у груповій ієрархії, задоволення своїх соціальних потреб та як інструмент маніпулювання та контролю учнем свого мікросоціуму.

### Список використаної літератури

1. Барліт А.Ю. Форми і методи подолання соціально-педагогічної та психологічної проблеми булінгу в освітньому середовищі// А.Ю. Барліт, О.О. Барліт. – Запоріжжя, 2012, с.44
2. Беженар Г. Булінг: підліткове насильство в школі / Г. Беженар // Школа (Шк. світ). – 2012. – № 2. – С. 75 – 83.
3. Берзіня О. О. Профілактика виникнення та подолання виявів булінгу в дитячому середовищі / О. О. Берзіня // Основи здоров'я. – Харків 2018. – № 7. – С. 2-8.
4. Воронцова Е. Профілактика та подолання булінгу у закладах освіти. – Дніпропетровськ, 2017
5. Губко А. А. Шкільний булінг як соціально-психологічний феномен. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки. 2013. Вип. 114. – С. 46–50.
6. Губко А. А. Шкільний булінг як соціально-психологічний феномен // Вісник Чернігівського НПУ. Сер.: Психологічні науки, 2013. – с.46-50
7. Єфремова Г. Профілактика дитячої жорстокості в освітньому середовищі / Г. Єфремова // Виховна робота в школі. – 2018. – № 7. – С. 2-25.
8. Єфремова Г. Профілактика насильства в сім'ї та профілактика дитячої жорстокості в освітньому середовищі / Г. Єфремова // Виховна робота в школі. 2018. – № 8. – С. 2-26.
9. Єфремова Г. Л. Причини та наслідки шкільного булінгу / Г. Л. Єфремова // Педагогічна майстерня. – Хмельницький, 2018. – № 1. – С. 37-42.
10. Король А. Причини та наслідки явища булінгу// Відновне правосуддя в Україні. – 2009. – № 1-2. – с. 190

УДК 159.922.1

### ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМПАТІЙНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІСІ

Ковтун С., здобувач ОС «бакалавр» спеціальності 053 «Психологія», 3 курс, РДГУ

Науковий керівник: канд. псих. наук, доцент Назаревич В.В.

**Постановка проблеми.** Поняття «гендер» з'являється у соціально-гуманітарному знанні другої половини ХХ ст. як похідне від поняття статі. Гендер є важливою

соціодиференціальною ознакою буття соціуму, а дослідження його соціально-практичного змісту заторкує фундаментальні характеристики суспільних відносин. Сучасна епоха зумовлює необхідність переосмислення традиційних гендерних схем та ролей і їх сприйняття. В основі гендерної теорії лежить твердження, що гендер присутній у всіх соціальних процесах, а гендерний підхід передбачає наявність гендерних чинників впливу на всі аспекти людського суспільства, культури та взаємодії.

Гендерна теорія вивчає соціальне життя обох статей, їхню поведінку, ролі, характеристики, спільне й відмінне між ними, соціальні взаємовідносини статей, розглядаючи світ порівняльно з позиції обох соціо-статевих груп. Гендерні дослідження також мають на меті пояснити відмінності всередині певного гендеру – між самими жінками та між чоловіками.

Предметом поглибленого вивчення й наукового осмислення стають цінності та життєві орієнтації чоловіка й жінки, розширення їхніх інтересів і виникнення нових потреб, оновлення характеру відносин між ними відповідно до оновлення світового простору, нові підходи до соціо-статеві культури й формування ними культурних реалій сучасності. З поняттям «гендеру» тісно пов'язане поняття «емпатії» - як вміння осягати душевний стан, переживання іншої людини, розуміти її емоційну мову, відгукуватися на психологічний стан.

Емпатія означає таке духовне єднання особистості, коли одна людина настільки переймається переживаннями іншого, що тимчасово ототожнюється з ним, як би «розчиняється» в ньому. Ця емоційна особливість людини відіграє велику роль у спілкуванні людей, у сприйнятті ними один одного, встановлення взаєморозуміння між ними. Емпатія у дітей підліткового віку, на думку В. Кротенко, може виявлятися в двох основних формах: пасивного споглядання (співчуття) та активної дії (співпереживання). Перехідною ланкою між цими двома формами є активне споглядання, яке розуміється як емоційний відгук на емпатогенну ситуацію. Співчуття і співпереживання за певних умов розглядаються як ланки єдиного емпатійного процесу, і як самостійні форми прояву емпатії.

Емпатія – це складний багаторівневий феномен, структуру якого становить єдність емоційного, когнітивного і поведінкового компонентів. За допомогою емпатії, особистість може точніше оцінити власну позицію в групі, своє реальне становище в колективі, відчути задоволення від спілкування, підвищити впевненість у власних діях, здобути повноправність членства в групі, усвідомити ціннісну єдність з нею. Вміння привернути до себе людей, здобути їхню симпатію, повагу, значно впливає на здатність особистості до соціальної адаптації в цілому. Та для цього, крім емпатії, потрібні і інші риси характеру.

Емоції підлітків пов'язані перш за все із спілкуванням з ровесниками. У них дуже розвинуте почуття належності до групи. Зокрема хлопчики висувають високі вимоги до дружби у порівнянні з дівчатками. Одностатеві угруповання хлопчиків і дівчаток досягають апогею у своєму розвитку у 5-6 класі. Між членами групи зав'язуються дружні стосунки на основі взаєморозуміння і відчуття єдності.

Підлітковий вік забезпечує перехід від одностатевих груп взаємин до різностатевих, що розширює коло спілкування, стосунків, діяльності, формуються компанії підлітків. Ці різностатеві стосунки сприяють виникненню дружби між хлопчиками та дівчатками, розвивається система уявлень про особливості протилежної статі, статевої поведінки, формуються поняття "фемінності", "маскулінності", зростає активність в самопізнанні та взаємопізнанні психіки протилежної статі, відбувається гендерна ідентифікація.

**Висновки.** Отже, прийняття нової соціальної ролі, почуття дорослості, здатність будувати власну поведінку відповідно до зразків, а також формування власних очікувань щодо поведінки інших людей роблять дітей цього віку сензитивними до розвитку емпатійного потенціалу. Доведено, що створення умов емпатійної взаємодії серед школярів та між педагогами і школярами стає значущим фактором позитивної соціальної ситуації розвитку підлітків. Навчити дитину «бачити і відчувати людей» – одне з найважливіших і найскладніших завдань виховання. Уміння співпереживати близьким і чужим людям залежить від емпатії – здатності індивіда емоційно відгукуватися на переживання інших

людей, розуміти їх почуття, переживання, проникати в їх внутрішній світ, роблячи їх частиною своєї особистості.

### Список використаної літератури

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология / Г.С Абрамова – М. : Академический проспект. 2006. – 702с.
2. Амонашвили Ш.А. Как живете дети? – М.: «Просвещение», 1986. – 174с.
3. Андреева Г.М. Психология социального познания. – М. – 2000. – 288с.
4. Рябовол Т.А. Роль емпатії у процесі соціальної адаптації // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України, випуск 24. – К., 2004 – С.294-300.

УДК 159.9:316.454.52-053.6

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ Козенюк М., здобувач ОС «бакалавр» спеціальності 053 «Практична психологія», 3 курс, РДГУ

*Науковий керівник: викладач Джеджерера О.В.*

**Постановка проблеми.** На етапі сучасного розвитку суспільства, в умовах трансформації системи освіти, що пов'язано із необхідністю якісних змін соціально-демократичних відносин, зміною менталітету суспільства і особистості, викликало потребу в розвитку нового покоління, що спроможне співпрацювати, налагоджувати стосунки, оптимізувати міжособистісні відносини, долати комунікативні бар'єри, організовувати людей на досягнення спільної мети. Таким чином проблема розвитку комунікативних здібностей особливо актуальною є в підлітковому віці, оскільки саме в цей період є найбільш сприятливим для комунікативного розвитку, остаточного засвоєння моделей і зразків соціальної поведінки та комунікативної культури.

**Метою** повідомлення є розкриття змістового наповнення поняття «комунікативні здібності», його структурних компонентів, висвітленні основних проблем розвитку комунікативних здібностей підлітків.

Дослідженню психолого-педагогічних умов та засобів розвитку комунікативного потенціалу особистості присвячені роботи таких науковців, як О.О.Вербицький, Ю.М.Ємельянов, М.П.Зажирко, В.В.Каплінський, М.О.Коць, Л.А.Петровська, С.В.Петрушина та інші. Загальні положення теорії спілкування розроблялися у наукових доробках О.О.Бодальова, А.Б.Добрович, Ю.М.Ємельянова, В.О.Кан-Калік, В.О.Лабунської, О.О.Леонтьєва, Б.Ф.Ломова, Л.А.Петровської, А.У.Хараш, Т.С.Яценко.

Насьогодні у психологічній сучасній науці проблема вивчення комунікативних здібностей не дійшла до однозначного вирішення. Це поняття наповнюється особливим змістом стосовно проблеми зазначених комунікативних здібностей підлітків.

Комунікативні здібності мають значний вплив на особливості психічного розвитку підлітка, специфіки його соціалізації, формування навичок спілкування, побудови міжособистісних стосунків. Аналізуючи здібності до спілкування, Р.Немов звертає увагу на те, що без умінь адаптуватися до контактів міжособистісного характеру та до людей, які беруть у них участь, правильно сприймати й оцінювати їх самих та їхні вчинки, взаємодіяти з ними та налагоджувати добрі взаємини в різних соціальних ситуаціях нормальне життя і психічний розвиток особистості були б просто неможливі [3]. Комунікативні здібності відносяться до спеціальних здібностей і утворюють систему якостей особистості, які сприяють досягненню високих результатів у комунікативній діяльності. Вони є індивідуальнопсихологічними особливостями людини, які є умовою ефективного спілкування, та не зводяться лише до комунікативних умінь і навичок, хоча можуть полегшувати їх формування та використання [1]

Комунікативні здібності, на думку Ю.В. Якимчука, є передумовою опанування підлітками комунікативних знань, умінь та навичок, є сукупністю індивідуально-

психологічних особливостей людини, що існує на основі комунікативних задатків та обумовлює успішність комунікативної діяльності. Науковець виокремлює у структурі комунікативних здібностей такі компоненти: когнітивний, мотиваційний, самооцінний, емоційний, комунікативно-діяльнісний, які тісно взаємопов'язані між собою. Розвиток хоча б одного компонента спричиняє розвиток комунікативних здібностей у цілому. Когнітивний компонент комунікативних здібностей є репрезентативно-когнітивними структурами, тобто результатом набуття комунікативних знань, умінь і навичок та внутрішньою основою процесів обробки інформації й організації комунікативної діяльності [4]. О.Леонт'єв в структурі комунікативних здібностей виокремлює дві основні групи: перша з них пов'язана з умінням використовувати особистісні комунікативні властивості в спілкуванні, а друга — із володінням технікою спілкування й контакту [2].

Емпірична робота з аналізу комунікативних здібностей підлітків проводилась на базі Плузненського НВК I-III ступенів. Експериментальна група складалась із 49 осіб, 18 хлопців та 30 дівчат.

Для психологічного аналізу комунікативних здібностей підлітків нами були використані наступні діагностичні методики: «Потреба у спілкуванні» (за Ю.Л.Орловим), «Діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів» (В. В. Бойко).

Згідно результатів проведеного дослідження потреби у спілкуванні було виявлено, що 41% досліджуваних мають середній та 59% високий рівень потреби спілкування. Тобто ми можемо впевнено говорити, що потреба у спілкуванні є досить актуальною у підлітковому віці, адже спілкування в цьому періоді життя для них є засобом розвитку та взаємодії з ровесниками, відбувається поступова переорієнтація зі спілкування з батьками, вчителями і взагалі старших на ровесників.

Результати дослідження перешкод у встановленні емоційних контактів встановили, що в загальному хлопці більш схильні до переживання негативних емоцій з приводу проблем у встановленні контакту, можливою причиною чого є специфічні підліткові проблеми: комплексування щодо свого зовнішнього вигляду. У дівчат існують проблеми, пов'язані із саморегуляцією емоцій, тобто іноді підлітки настільки інтенсивно переживають певні ситуації свого життя, що не завжди спроможні справитись з ними. Також дівчатам іноді важко правильно, відповідно до свого стану, передати власні емоції, вони не завжди здатні справитись з тією тривожністю, яка властива підлітковому віку.

**Висновки.** Отже, проведене дослідження дозволило встановити, що потреба у спілкуванні є досить актуальною у підлітковому віці, адже спілкування на цьому періоді життя для них є засобом розвитку та взаємодії з ровесниками. Спілкування для них це специфічний вид міжособистісних відносин. Переважна більшість досліджуваних має середній рівень оцінки якості спілкування, і лише 3% то - це підлітки, які невпевнені в собі та замкнені, що негативно відображається на всіх рівнях спілкування.

Перспективи подальшого дослідження пов'язані з більш детальним вивченням питань організації позакласної виховної роботи, пошуком засобів впливу на розвиток комунікативних здібностей із урахуванням особливостей підлітків із порушеннями поведінки.

### Список використаної літератури

1. Касьянова О. В. Формування комунікативної компетентності молодших підлітків у сучасних соціокультурних умовах: можливості та бар'єри / О. В. Касьянова // Освіта на Луганщині. – 2010. – № 1 (32). – С. 192–198.
2. Леонт'єв А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1982. Почепцов, Г. Г. Теорія комунікації / Георгій Георгійович Почепцов. – К. : Видавничий центр “Київський університет”, 1999. – 308 с.
3. Скрипниченко О.В., Волинська З.В., Огороднійчук З.В. та ін. Психологія: К.: Либідь, 2005. – 464 с.
4. Якимчук Ю.В. Розвиток когнітивного компонента комунікативних здібностей у студентів вищих навчальних закладів // Вісник Національної академії Державної

прикордонної служби України. Психологічні науки. – 2010. – Вип. 4. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2010\\_4\\_26](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2010_4_26)

УДК 159.922.73:[316.61:316.46]

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Командік О., здобувач ОС «магістр», 1 курс РДГУ

Науковий керівник: канд. психол. наук, доцент Кулакова Л.М.

**Постановка проблеми.** В сучасному світі актуальною є проблема обдарованості, оскільки гармонійний розвиток суспільства на пряму залежить від кількості обдарованих в ньому людей. Із всіх видів обдарованості лідерство найменш вивчене і найменш зрозуміле в психологічному аспекті. Дитина – це вже людина, тільки ще маленька. Багато батьків мріють, щоб їх дитина була успішною, самостійною, мала власну думку, не давала себе в образ, захищала слабких, керувала своїм життям, була прикладом для інших та вела за собою людей, тобто була лідером. В наш час лідерство – це важливий ресурс, особливо в конкурентному дорослому віці. Навіть в дошкільному віці виділяються серед дітей лідери, ті, хто є «заводилюю», хто не боїться ризику, відгукується першим, іноді пускає в хід навіть кулаки.

**Метаповідомлення** – аналіз психологічних особливостей формування лідерських якостей у дітей молодшого шкільного віку.

Проблема лідерства сьогодні жваво обговорюється. Різні представники нашого суспільства замислюються про необхідність виховання лідерів майже з народження. У таких поняттях як «лідерство» і «лідер» англійське коріння, вони походять від слів «шлях» і «вести», оскільки раніше лідерами називали людей або судна, які прокладали або показували шлях. Англійське слово *leadership* перекладається як «лідерство» та «керівництво». Такий переклад можна трактувати як вплив на інших людей з метою найкращого розв'язання спільних проблем та завдань.

Проблеми лідерства вивчали та досліджували М. Бахтін, М. Бердяєв, Е. Дубровська, А. Єршова, Р. Кричевський, Б. Паригіна, А. Петровський, В. Алексеєва, С. Шмаков, О. Віндюк та багато інших філософів та науковців. Важливими для дослідження є праці Л. Божович, де досліджувалися етапи формування особистості в онтогенезі. Також великий інтерес становлять дослідження Д. Алфімова про теорію і методику виховання лідерських якостей особистості у загальноосвітній школі. Важливим є і дослідження Н.Лейтса «Психологія обдарованості дітей та підлітків», де лідерська обдарованість обґрунтовується як різновид соціальної обдарованості дитини.

Якщо розглянути лідерство як особистісну якість людини, тоді можна виокремити такі риси: впевненість, ініціативність, рішучість, активна позиція, здатність до генерування ідей, комунікативні здібності та інше. Та поряд з позитивними рисами можна виокремити і негативні: прояви зверхності, ігнорування інших людей, жадібність і т. ін. Багато батьків задовольняються такими ситуаціями, коли їхня дитина поза чергою з'їжджає з гірки, робить що захоче. Та з часом, непомітно, вони втрачають контроль над ситуацією і змушені підкорятися своїй дитині, або постійно перебувати в конфліктному стані з дитиною. Ще одна помилка – культивування в дитини відчуття власної унікальності, що зумовлює прояви зверхності та спотворює душу малюка, який не помічає інших людей. Хоча дітям від 2 до 12 років притаманний егоцентризм, навіть найспокійніші прагнуть привернути до себе увагу, і це є природно. Та все ж дитину потрібно вчити, що поруч є інші люди, з якими потрібно рахуватися.

Таке суспільне явище як «виховання» являється об'єктом вивчення багатьох наук – психології, філософії, генетики, біології, соціології, етнографії, фізіології. Виховання – це вплив соціальних інститутів на психічний стан людини, що являється її підготовкою до активного громадського, культурного, виробничого життя в суспільстві [2, с. 53]. Іншими

словами виховання – це передача із покоління в покоління культурних цінностей, життя, досвіду та прикладу формування людини в суспільстві.

Коли ми говоримо про виховання лідерських якостей в дитини, то слід звернути увагу на такі питання.

1. Чутливість – можливість людини розпізнавати емоції свої та людей, а також використовувати цю інформацію в подальших своїх рішеннях та діях.

2. Смирненість – уявлення про себе. Якщо видавати чужі заслуги за свої ефективність лідерських якостей знижується.

3. Командна робота – це групові заходи, наприклад спільні проекти сім'ї, волонтерська діяльність, спортивні командні ігри.

4. Наполегливість. В батьків виникає роздратування через постійні прохання дітей, в чому їм уже відмовлено. Тут є важливим мати грань, щоб не зламати стійкість дитини.

5. Ризик, навчання на помилках. Найбільше цінується, те, над чим довго працювали та на що затрачено багато сил та ресурсів.

Діти, які володіють лідерськими якостями часто бувають бунтарями та не дотримуються дисципліни. Потрібно слідкувати, щоб вони не стали грубими, жорстокими.

Отже, розвиток лідерських якостей у дітей – це хороший спосіб гарантувати їм достойне майбутнє, зміцнити самооцінку, розвинути вміння співпрацювати з іншими людьми. Важливо, щоб батьки не завищували свої очікування та сподівання готуючи дитину до дорослого життя. Необхідно дати можливість дитині самостійно обрати свій шлях, який приведе її до успіху і самодостатності.

#### Список використаної літератури

1. Алфімов Д. В. Теорія і методика виховання лідерських якостей особистості у сучасній загальноосвітній школі : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.07 / Д.В.Алфімов. – Луганськ, 2012. – 495 с.

2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с

УДК 159.96

#### ПСИХОДІАГНОСТИКА СТРЕСОСТІЙКОСТІ У СТУДЕНТІВ

Кохно Т., здобувач ОС «бакалавр» спеціальності 053 «Психологія»,

3 курс, РДГУ

*Науковий керівник: канд. психол. наук, доцент Назаревич В.В.*

**Постановка проблеми.** Все більшу увагу фахівців різного профілю привертає проблематика, пов'язана із стресостійкими механізмами людини як суб'єкта діяльності, спілкування, пізнання. Дуже актуальне це питання у контексті тих трансформацій, які випробовує сучасне українське суспільство. Нестабільність соціальних, економічних і політичних процесів пред'являє підвищені вимоги до особистості, якій доводиться враховувати зовні обумовлені соціальні вимоги, тобто змінюватися, зберігаючи при цьому основоположні власні внутрішні установки та переконання.

Стресостійкість визначається сукупністю особистих якостей, що дають змогу людині переносити значні інтелектуальні, вольові й емоційні навантаження, зумовлені особливостями професійної діяльності, без особливих шкідливих наслідків для діяльності людей, що її оточують, і свого здоров'я. Розвиток стресостійкості особистості студента займає важливе місце в системі підготовки висококваліфікованих та конкурентоспроможних кадрів. Характерною ознакою будь-якої професії є специфічний інструмент діяльності — власна особистість.

Сучасна теорія темпераменту базується на роботах І.П. Павлова. Згідно нею темперамент – це сукупність нервово - психічних процесів і станів індивідуума, їхньої

інтенсивності, швидкості, ритму, тривалості та перебігу, які проявляються через зовнішню поведінку, що загалом характеризує психічну індивідуальність людини. Саме тому кожна людина є індивідуальністю з дня народження, тому що майбутній темперамент особистості закладено на вже рівні генотипу. Темперамент вважають найбільш стійкою характеристикою особистості, яка майже не змінюється впродовж життя, виявляється в усіх сферах життєдіяльності і характеризує індивіда з боку динамічних особливостей його психічної діяльності, тобто, за показниками темпу, швидкості, ритму, інтенсивності, енергійності, емоційності.

Темперамент має важливе значення в повсякденному житті, в тому числі і при виконанні трудових обов'язків. Тому актуальність відповіді на запитання: «чи існує взаємозв'язок між типом темпераменту і майбутньою професією студента»? (вибраною спеціальністю) не викликає сумніву.

Актуальність даної роботи зумовлена недостатністю знань про системні взаємозв'язки між деякими психологічними перемінними такими, як темперамент та стресостійкість. Потреба в цих знаннях виражається не тільки в науковому, але і практичному інтересі, оскільки вони відкривають можливості цілісного розуміння особистості. Підвищена увага до підготовки фахівця пов'язана з потребою сучасного суспільства продуктивно вирішувати проблеми в багатьох галузях повсякденного життя. Соціальна значущість діяльності особистості викликає необхідність детального вивчення рівня соціально-психологічного стресу, стресостійкості, темпераменту особистості майбутнього професіонала.

**Метою** дослідження стало виявлення та вивчення факторів темпераменту та стресостійкості особистості студента.

Предмет дослідження – особливості темпераменту та стресостійкості студентів.

Перед нами поставили наступні завдання дослідження: визначити психологічний зміст феноменів темперамент та стресостійкість; експериментально визначити особливості темпераменту та стресостійкості студентів.

Рішення поставлених завдань і перевірка гіпотез здійснювалася за допомогою комплексу методів дослідження: теоретичного аналізу і синтезу філософської, психологічної та педагогічної літератури з проблеми; емпіричних методів (анкетування з методики «Діагностики темпераменту» Я.Стреляу; опитувальник «Стійкість щодо стресу»; тест самооцінки стресостійкості С.Коухена і Г.Вілліансона); математичних методів обробки отриманих в дослідженні даних.

У нашій роботі ми розглянули проблему стресу і темпераменту особистості студента. З'ясували, що стрес – це частина нашого життя, з ним треба вміти справлятися, але не уникати його. Здоровий глузд і життєві спостереження також підтверджують, що постійний «піти» від стресу – це не вихід, не панацея від хвороб. Кожен без зусиль згадає серед своїх знайомих тих, хто зберігає хороше здоров'я, життєрадісність і чуйність, незважаючи на безперервні, численні стреси. А інші – болючі і недовірливі, хоча стресів уникають і живуть начебто без напруги. Темперамент є індивідуальною особливістю динаміки (інтенсивності, швидкості, емоційного забарвлення) психічних процесів та станів. Темперамент становить основу розвитку характеру. З фізіологічної точки зору це – тип вищої нервової діяльності людини. Темперамент характеризує динамічність особистості, але від нього не залежить її спрямованість, моральні якості, переконання, зацікавлення, розумові задатки й здібності.

### Список використаної літератури

1. Абабков В.А. Адаптация к стрессу: основы теории, диагностики, терапии / В.А.Абабков, М.Пере. – СПб.: Речь, 2004.
2. Гремлинг С. Практикум по управлению стрессом / С.Гремлинг, С.Ауэрбах. – С.Пб.: Питер, 2002.
3. Мей Р. Короткое изложение и синтез теорий тревожности: В кн.: Тревога і тревожність / Под ред. В.М. Астапова. – СПб.: Питер, 2001.

4. Палій А. А. Диференціальна психологія : навч. посіб. / А. А. Палій. – К. : Академвидав, 2010. (Серія «Альма-матер»)
5. Реан А.А. Психология адаптации личности / А.А.Реан, А.Р.Кудашев, А.А.Баранов. – СПб.: Прайм – Еврознак, 2008.
6. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности / В.И.Розов. – М.: ЭКМОС, 2000.
7. Столяренко О.Б. Психологія особистості. Навчальний посібник [Текст] / О.Б. Столяренко. – К.: Центр учбової літератури, 2012.

УДК: 316.614-053.6

### ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ МОЛОДІ

Кравцова Ю., здобувач ОС «магістр» спеціальності 053 «Психологія», 1 курс, РДГУ

Науковий керівник: канд.психол.наук, доцент Сторож О.В.

**Постановка проблеми.** Реалії сучасного життя ставлять перед особистістю все нові і нові соціально важливі задачі, що ускладнює процес її соціалізації. Суспільство потребує цікавих, гнучких, корисних і оригінальних підходів до вирішення економічних, освітніх, культурних, політичних, технічних питань, тощо. Творчість є необхідною умовою здоров'я і розвитку молоді нації, особливо в період професійного становлення, здійснення глобальних наукових відкриттів та створення мистецьких шедеврів загальнолюдського значення. Тому посилення уваги до проблеми соціалізації особистості пояснюється все більш широким розумінням її впливу на розвиток і творчу реалізацію особистості в суспільстві, яке перебуває в умовах трансформації. В суспільних науках існує багато визначень поняття соціалізації, які відрізняються залежно від розуміння їх авторами сутності й структури особистості як психо-соціогенної істоти. Більшість визначень цього поняття містить загальне положення про те, що сутність соціалізації полягає в засвоєнні індивідом соціального досвіду, але розуміння змісту цього досвіду, його структури, засобів і порядку засвоєння істотно відрізняються із-за багатогранності самого феномену соціалізації та різноманітності його форм, зазначає В.Циба [3].

**Мета статті:** теоретично дослідити психологічні особливості соціалізації творчої молоді.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Значну цінність у дослідженні соціалізації як психологічного феномену мають праці видатних вчених: Г. М. Андреева, Ф. Боас, Л. С. Виготський, В. І. Волович, Дж. Дьюї, Е. Дюркгайм, Е. Еріксон, Л. Колберг, В. Кукартц, В. Я. Корнєв, Ч. Кулі, М. Мід, В. В. Москаленко, Г. Олпорт, Ж. П'яже, К. Роджерс, Дж. Роттер, В. Т. Циба та інші [1; 3]. Теоретичний аналіз наукових досліджень з проблеми соціалізації особистості показав, що під соціалізацією розуміють процес засвоєння, набуття і активного відтворення індивідом соціального досвіду, групових норм, знань, цінностей, компетентності, системи соціальних ролей, зв'язків і відношень в умовах невизначених соціальних ситуацій в яких здійснюється творча діяльність людини, її самовизначення. Досліджуючи основні підходи до вивчення творчості, ми з'ясували, що під творчістю розуміють діяльність людини, спрямовану на створення якісно нових, невідомих раніше духовних або матеріальних цінностей, які відрізняються неповторністю, оригінальністю та суспільно-історичною унікальністю (Д. Б. Богоявленська, Е. де Боно, А. Б. Брушлінський, Ф. Вільямс, Дж. Гілфорд, Л. Я. Дорфман, З. І. Калмикова, О. І. Кульчицька, О. М. Матюшкін, Р. Мей, В. О. Моляко, Н. І. Пов'якель, Я.О. Пономарьов, В. В. Рагозіна, П. Торренс, О. Є. Тунік та ін.). Творчість специфічна для людини, бо завжди передбачає творця - суб'єкта творчої діяльності. Необхідними компонентами творчості є фантазія, уява, психічний зміст якої міститься у створенні образу кінцевого продукту (результату творчості) [2].

Згідно положень Г. Алдера, Г. С. Батищева, Н. Ф. Голованової, В. М. Дружиніна,, О. Л. Музики, Ж. П'яже, В. А. Роменця, Л. С. Смолінчук, В. Т. Циби, В. М. Ямницького можемо стверджувати про певне співвідношення у розвитку особистості процесів пасивної і



активної соціалізації, адаптації і творчої самореалізації особистості, що дає підстави для розуміння існування різних типів соціалізації особистості у сучасному суспільстві. Дане твердження дає підстави для практичних досліджень у цьому напрямку [1-4].

Психосоціальні характеристики творчої молоді і труднощі, з якими вони стикаються в процесі соціалізації, стали розглядатися як серйозна соціальна проблема. По-перше, це пов'язано з усвідомленням того, що творчі здібності є істотним резервом людської цивілізації, актуалізація яких може значно підвищити якість будь-яких суспільних реформ. В даний час не викликає сумніву, що творчість це – провідна сила загальноісторичного прогресу і розвитку кожної людини, що в ній закладені творчі засади науки, техніки, мистецтва, культури, соціального і етичного життя людей і їх взаємовідносин. По-друге, творча діяльність, будучи невід'ємною стороною людської духовності і умовою особистої свободи людей, виступає тим самим соціальним механізмом, що протистоїть регресивним лініям в розвитку суспільства. Розуміння значущості творчої діяльності для суспільного прогресу підкреслює необхідність всестороннього вивчення специфіки соціалізації творчих особистостей [4]. За дослідженнями О. В. Сторож обґрунтовано, що зміст і структура *творчої соціалізації особистості* проявляються у: соціальній творчості, соціальній креативності як вищих формах соціальної активності особистості або суспільства; творчій адаптації як процесі змін, перебудові соціальних ситуацій на основі незахисних адаптивних механізмів. Тому творча соціалізація є найвищим щаблем соціалізації людини в середовищі [3]. Встановлено, що *творча соціалізація* – це процес стійкої, загальної адаптованості на підставі активізації незахисних адаптаційних механізмів психіки, що призводить до систематизації, конструювання, інтегрування особистістю образу світу і проявляється у майстерності, винахідливості, творенні нових, корисних продуктів діяльності, а також у соціальній лабільності, в якій здійснюється її творче самовизначення [3].

**Висновки.** Виходячи з принципів соціалізації, важко врахувати в процесі формування програми життєдіяльності особистості, до якого професійного, політичного чи іншого щабля вона здатна піднятися. Тому тільки *творчі*, цілеспрямовані й вольові люди здатні намітити й виконати життєву програму повністю, витримати конкуренцію і піднятися на вершину однієї, насамперед економічної, або кількох інституційних соціальних пірамід.

### Список використаної літератури

1. Авер'янова Г. М. Особливості соціалізації молоді в умовах трансформації суспільства. – К. : ППІ, 2005. 307 с.
2. Моляко В. О. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини / В. А. Моляко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 8. – С.1-4.
3. Сторож О. В. Теоретичний аналіз проблеми соціалізації особистості з різним рівнем розвитку творчого мислення. Актуальні проблеми психології. Т. 1. Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія / за ред. : С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : Вид-во А.С.К., 2009. Ч. 23. – С. 175–187.
4. Циба В.Т. Системна соціальна психологія. Навчальний посіб. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. 328 с.

УДК 159.922.73:159.946.3

### РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ ІІІ РІВНЯ

Крук Л., здобувач ОС «магістр», спеціальності 016 «Спеціальна освіта, логопедія»,  
1 курс, РДГУ

Науковий керівник: канд. психол. наук, доцент Назарець Л.М.

**Постановка проблеми.** Недостатній розвиток мовленнєвих засобів і пізнавальної активності у дітей із ЗНМ, обмежує коло спілкування, сприяє виникненню у них замкнутості,

безініціативності, нерішучості, сором'язливості; породжує специфічні риси мовленнєвої поведінки – невміння встановлювати контакт із співрозмовником, підтримувати бесіду. У свою чергу низький рівень спілкування уповільнює темп розвитку мовлення та інших психічних процесів. У проблемі подолання загального недорозвинення мовлення у дітей дошкільного віку в аспекті розвитку комунікативних умінь до теперішнього часу залишається ще багато невирішених теоретичних і практичних питань.

*Порушення* в мовленні визначаються як відхилення від мовної норми, прийнятої в певному мовному оточенні, обумовлене розладом нормального функціонування психофізіологічних механізмів мовленнєвої діяльності [2]. Мовленнєві порушення мають такі особливості: 1) вони не відповідають віку людини; 2) не являються діалектизмами, безграмотністю мовлення та вираженням незнання мови; 3) пов'язані з відхиленнями у функціонуванні психофізіологічних механізмів мовлення; 4) здійснюють негативний вплив на подальший психічний розвиток дитини; 5) мають стійкий характер та не зникають самостійно; 6) вимагають логопедичної допомоги, в залежності від їх характеру.

Проблема мовленнєвого недорозвитку у дітей ґрунтовно розроблялась і висвітлювалась у вітчизняній і зарубіжній літературі багатьма науковцями починаючи ще з 50-60-х років ХХ століття (Р. Левіна, В.Орфінська, В. Воробйова, Б. Гріншпун, Л.Спірова, Є. Соботович, Л. Єфіменкова, К.Мастюкова, Г. Каше, Г. Чиркіна, Т. Філічева, Л. Трофименко, М. Шевченко, В. Тарасун та ін.).

Порушення мовленнєвого розвитку спостерігаються у дітей як з нормальним психофізичним розвитком, так й з різними психофізичними вадами. Негативний вплив на розвиток мовлення мають ураження кіркових гностичних та моторних зон, зорової, слухової функцій, інтелектуальні порушення, несприятливі умови життя і виховання дітей. Порушуються різні компоненти мовленнєвої діяльності: звуковимовна сторона, фонематичні процеси, лексична і граматична будова. Первинна патологія мовлення дітей з ЗНМ гальмує формування потенційно збережених розумових здібностей, перешкоджаючи нормальному функціонуванню інтелекту. Проте у міру формування словесного мовлення й усунення власне мовленнєвих труднощів їх інтелектуальний розвиток наближається до норми [3].

*Загальний недорозвиток мовлення* (ЗНМ) включає в себе такі порушення, як моторна та сенсорна алалія, складні форми ринолалії та дизартрії. При ЗНМ порушуються всі компоненти мовлення: фонематичні процеси, звуковимова, словниковий запас, граматична будова та зв'язне мовлення.

За клінічними видами К. Мастюкова виділяє три групи дітей із ЗНМ. До III-ї групи дітей із ЗНМ відносяться діти з алалією. Однією із провідних ознак із ЗНМ є більш пізній початок мовлення: перші слова з'являються до 3-4, а іноді у 5 років. Мовлення аграматичне, недостатньо фонетично оформлене, малозрозуміле, спостерігається недостатня мовленнєва активність. Відстає експресивне мовлення при відносно благополучному розумінні зверненого мовлення. Неповноцінна мовленнєва діяльність накладає відбиток на формування у дітей сенсорної, інтелектуальної і афективно-вольової сфери. Спостерігається недостатня стійкість уваги, обмежені можливості її розподілу. При відносно збереженій смисловій та логічній пам'яті у дітей знижена вербальна пам'ять, страждає продуктивність запам'ятовування.

Закон України “Про дошкільну освіту”, “Базовий компонент дошкільної освіти”, “Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку” наголошують на обов'язковій логопедичній допомозі дітям із ЗНМ відповідно існуючих законодавчо-нормативних документів.

Логопедична робота повинна відбуватися на основі Програм навчання і виховання дітей дошкільного віку для масових дитячих садків, а також спеціальних програм типових та авторських корекційно-розвиваючого навчання для дітей з порушеннями мовлення. Зокрема програма Л. Єфіменко “Формування мовлення у дошкільників (діти із загальним недорозвитком мовлення)” містить методичні прийоми по формуванню фразового та зв'язного мовлення. Т. Ткаченко пропонує методичні рекомендації до проведення занять, з метою удосконалення лексико-граматичних уявлень, у вигляді планів-конспектів занять.

Формування навичок словотворення у вигляді планів-конспектів представлені в методичних рекомендаціях С. Шаховської й Е. Худенко, а також програмі “Діти із ЗНМ. Виховання та навчання” Т. Філічевої й Т.Туманової. Метою програми “Перспективне планування логопедичної роботи в старшій групі дітей дошкільного віку із ЗНМ”, запропонованою Н. Ніщевою є – розвиток мовлення дітей із ЗНМ дошкільного віку. Програма “Перспективне планування роботи логопеда в середній групі дошкільного навчального закладу (ЗНМ)” Л. Соломахи передбачає дослідження мовлення та саме навчання. Програма “Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ II-III рівня” Л. Трофименко включає основні напрями формування і розвитку мовлення дітей.

**Висновки.** Отже, правильно організоване корекційне навчання і виховання дітей дошкільного віку в умовах логопедичної групи потребує обстеження мовних та немовних процесів, сенсомоторної сфери, інтелектуального розвитку. При вивченні мовлення дітей дошкільного віку повинні бути враховані такі принципи, як: онтогенетичний, етіопатогенетичний (урахування симптоматики мовної аномалії), діяльнісний (врахування провідної діяльності), взаємозв'язок мовленнєвого та загальнопсихічного розвитку [2]. Оскільки, подолання ЗНМ є комплексною медико-педагогічною проблемою, то знання логопедом психолого-педагогічних та лінгво-дидактичних основ подолання ЗНМ у поєднанні з медикаментозним лікуванням сприятиме підвищенню ефективності логопедичної роботи.

#### Список використаної літератури

1. Закон України «Про дошкільну освіту» // [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/T012628.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T012628.html)
2. Крутії К.Л. Перспективно-календарне планування занять із навчанням мови і розвитку мовлення дітей дошкільного віку. – Запоріжжя: ТОВ «ЛІПМ» ЛТД, 2005. – 192с.  
Нікіщенко Г. Підготовка дітей з вадами мовлення в компенсуючому дитячому садку (групі) // Дитячий садок. – 2005. – №35.

УДК 159.922.73:159.922.1

#### ОСОБЛИВОСТІ СТАТЕВО-РОЛЬОВИХ УЯВЛЕНЬ ДОШКІЛЬНИКІВ

Кузнєцова О.В., здобувач ОС «бакалавр» спеціальності 053 «Психологія», 2 курс, РДГУ

*Науковий керівник: канд.психол.наук, доцент Созонюк О.С.*

**Постановка проблеми.** Питання, пов'язані із гендерними відмінностями особистості, на сучасному етапі є надто актуальними для суспільства, адже роль чоловіка та жінки у сучасному соціальному просторі зазнає суттєвих змін. Увірадноє проблему те, що у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях все частіше загострюється проблема особистості як представника конкретної статі, носія певних вихідних якостей, що визначають зміст поведінки індивіда як чоловіка або жінки, хлопчика чи дівчинки. Тому, інтерес до цієї проблеми зумовлений не лише тим, що категорія статі – одна з найважливіших проблем, а насамперед тим, що сучасні вимоги індивідуального підходу до формування особистості унеможливають його виконання без урахування психологічної статі дитини.

Роль як соціальну функції особистості застосував у своїх дослідженнях Дж. Мід. Важливий внесок у наукове розуміння статевих ролей зробила відома американська дослідниця, психологиня С. Бем, яка запропонувала діагностичний інструментарій дослідження маскуліності та фемінності. Парадигму вивчення проблеми формування статево-рольових уявлень вивчали такі зарубіжні науковці, як от: В.В. Абраменкова, І. Кон, С. Гольтберг, М. Левіс, В. Каган та інші. У вітчизняній педагогічній науці проблема дослідження представлена різними аспектами, як от: дослідження статево-рольових відмінностей у вихованні дошкільників розглядалася у роботах В.Макарова, О.Радули, О.Сухомлинської, В.Сухомлинського та ін.; питання гендерних відмінностей висвітлені у роботах Т. Говорун, Т.Гурлева, О. Докукіна, О. Кононко та ін.

Актуальність обраної теми дослідження зумовлюється тим, що саме статево-рольові уявлення відіграють провідну роль у формуванні психологічної статі дитини.

**Мета дослідження** дослідити особливості статево-рольових уявлень у дошкільному віці.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Дошкільне дитинство охоплює молодший дошкільний вік (4-й рік), середній дошкільний вік (5-й рік), старший дошкільний вік (6-7-й роки)..

Вже у дошкільному віці, у дитини формується уявлення про функціонування свого тіла. Дошкільник співвідносить свою тілобудову з тілобудовою дорослого, порівнює їх між собою, порівнює різницю, цікавиться зовнішньою відмінністю між дівчатками та хлопчиками, жінками та чоловіками.

На думку вченої Лісіної М.І. у дошкільному віці істотно змінюється усвідомлення власного «Я»: розвивається елементарний образ «Я», формується система уявлень про себе, самооцінка та пов'язаний з нею рівень домагань, дитина оцінює себе як представника певної статі, орієнтується на внутрішні етичні інтонації як регулятор власної поведінки. Діти дошкільного віку не тільки сприймають і відрізняють певні ознаки тієї чи іншої статі, а й оцінюють свою статеvu належність. Та як зауважує вчена у дитячій свідомості, можлива інверсія функцій: у дорослому віці хлопчик може перетворитися на жінку, а дівчинка, коли підросте, спокійно перетвориться на сильного, хороброго, спритного хлопця, який буде друзів захищати [2, с.48].

Отже, у дошкільному віці вже формується усвідомлення дитиною своєї статі. У своїх дослідженнях І.Слободянюк переконливо доводить, що усвідомлення психологічної статі починається з 6-8 місяців, коли малюки вчать розрізняти чоловіків і жінок; у півторарічному віці зазвичай уже є первісна статева ідентифікація, тобто знання своєї статевої належності. Уявлення про статеvu належність і її незворотність з'являється у свідомості дитини до 6-7 років: вона вже усвідомлює, що залишається хлопчиком чи дівчинкою назавжди. Та як зауважує науковиця формування психологічної статі може тривати декілька років, оскільки, психологічній науці відомі різні етапи усвідомлення себе чоловіком чи жінкою, які пов'язані із пубертатним періодом, укладанням шлюбу, народженням дітей та іншими ступенями оформлення індивідуальності. Та саме у цьому віці діти намагаються зовнішньо показати свою належність до певної статі [6, с.49].

На 6-му році життя і в хлопчиків, і в дівчаток головними ознаками відмінності статі є одяг, волосся, голос, обличчя. Діти дошкільного віку частіше завважають силу хлопчиків і слабкість дівчаток, відмінності у їхній поведінці. Саме в дошкільному віці активно формується статево – рольові уявлення і статева диференціація, закладаються відповідні ціннісні орієнтації. На думку психіатра, психотерапевта і сексопатолога, професора А.Свядоща, упущення або блокування цієї сторони психосексуального розвитку в дошкільному віці призводить до серйозних сексуальних порушень у дорослому віці. Переважна більшість дослідників цієї проблеми підкреслює, що зміна статево-рольової поведінки після 5-6 років практично не можлива. Статева диференціація набуває психологічної сутності для особистості лише тоді, коли входить у її діяльність, особливо у спільну з іншими [5].

Під час переживання кризи семи років незворотність статевої належності стає у свідомості дитини неминучою. Саме у період статевої ідентифікації, починається процес статевої диференціації у цінностях, настановах, способах діяльності, формах спілкування тощо. Жіночі погляди дівчинки різняться від чоловічих поглядів хлопчика. Видається цікавим звернути увагу на той факт, що хлопчики надають перевагу своїй статі дещо раніше, ніж дівчатка, і виявляються послідовними у цьому. У той же час, у період дошкільного дитинства є досить багато дівчаток, які хотіли б бути хлопчиками. Вони не люблять гратися ляльками, гратися у ігри дівчаток, а, навпаки, прагнуть грати разом із хлопчиками у їх ігри [3].

Л.Олійник у своїх дослідженнях відмічає, що саме у період дошкільного дитинства цікавість дитини неодмінно зосереджується на проблемах статі, що проявляється у їх запитаннях до дорослих і класифікуються так:

- 2-3 роки – у дитини викликає цікавість її тіло, статеві органи, вона з'ясовує ознаки відмінності між чоловіком та жінкою;
- 3-4 роки – у дитини виникають питання звідки беруться діти і звідки узялися вони;
- 5-6 років – основним питанням дитини, яке її цікавить: як вони потрапляють живіт мами і як звідти вийшли;
- 6-7 років - центр уваги зміщується на роль батька у народженні дітей; на те, чому діти бувають схожими на своїх батьків і чи народжуються діти у дітей [4, с.13].

Необхідно звернути увагу, що статево-рольові уявлення можуть бути адекватними та неадекватними. Бендас Т.В. рольові уявлення визначає наступним чином: *адекватні статево-рольові* уявлення характеризуються позитивним емоційно-оцінним ставленням як до представників своєї, так і протилежної статі за умови надання переваги цінностям своєї статі. Для дітей з адекватними уявленнями характерним є усвідомлення своєї статевої належності, незмінності статі, орієнтація на засвоєння цінностей своєї статі, позитивне ставлення до себе як носія певної статі, об'єктивація статево-рольових переваг у різних сферах життєдіяльності (поведінка, іграшки, ігри, одяг, майбутня професія, побут), гордість за свою статево належність. *Неадекватні статево-рольові* уявлення можуть бути власне неадекватними, які характеризуються засвоєнням уявлень протилежної статі (маскулінні уявлення в дівчаток і фемінінні – у хлопчиків), та гіперадекватними, які свідчать про односторонню спрямованість уявлень дітей (крайні прояви фемінінних уявлень у дівчаток і маскулінних – у хлопчиків) [1].

На думку багатьох учених, ідея виховання дітей на принципах *андрогінії* стимулює всебічний розвиток особистості, сприяє максимальній її реалізації у сім'ї та суспільстві, гармонізує суспільні відносини. Виховання на принципах андрогінії полягає у допомозі дитині в усвідомленні та прийнятті своєї статевої належності, опануванні й реалізації відповідних до неї соціальних ролей, а також опануванні багатьох соціальних ролей, не обумовлених статевою належністю дитини. Тобто, хлопчики не повинні цуратися багатьох справ, які за традиційним розподілом соціальних ролей вважаються "жіночими", а дівчатка повинні виховувати в собі здатність до успішного функціонування у сферах, в яких домінують чоловіки (бізнес, політика тощо).

Отже, аналіз літературних джерел дозволяє стверджувати, що дошкільний вік є важливим періодом формування адекватних статево-рольових уявлень. Статево-рольові уявлення розглядаються як єдність когнітивних, емоційно-оцінних, поведінкових складових. Для емпіричного вивчення виділених компонентів статево-рольових уявлень дошкільнят були використані методики: «Намалюй людину», асоціативний тест, методика «Хто Я», метод спостереження.

У дослідженні взяли участь 25 дітей дошкільного віку (15 дівчаток і 10 хлопчиків) віком від 5 до 6 років, вихованці закладу дошкільної освіти №5 м.Одеси.

Для емпіричного вивчення когнітивного, емоційно-оцінного та поведінкового компонентів статево-рольових уявлень дошкільнят були використані наступні методики: «Намалюй людину»; асоціативний тест; методика «Хто Я»; спостереження.

Результати методик свідчать, що у дошкільників можна спостерігати адекватні статево-рольові уявлення та розуміння своєї статі. Це підтверджується тим, що 90% та 80% дівчаток на малюнках зобразили людину своєї статі. На малюнках переважають яскраві кольори та присутня деталізація зображеної особи. Це підтверджується результатами асоціативного експерименту: хлопчики обирають слова-асоціації, що відповідають їхній поведінці та уявленням про свою статево належність (хазяїн, розумний, машина); дівчатка ж вживали такі слова, що підтверджують їхню стать: гарна, королева, хороша, мама. Це підтверджується самоописами дітей, які використовували ті самохарактеристики, що

підтверджують їхню статеву приналежність та відповідну поведінку, підкреслюють адекватність статево-рольових уявлень. Об'єктні висловлювання про себе представлені вказівками на свою стать, соціальну роль (донька, син, хлопчик, дівчинка тощо), характеристиками зовнішності. Суб'єктні висловлювання стосуються особистісних та моральних якостей дітей (дружелюбна, ввічливий, добрий, сніжинка, королева тощо). Результати, отримані за діагностичними методиками, підтверджуються результатами спостереження. Так, діти з адекватними статево-рольовими уявленнями надають перевагу традиційно дівчачим або хлопчачим іграшкам, обирають відповідні ролі в іграх, проявляють відповідне ставлення до власного одягу, проявляється лагідне, позитивне спілкування з дорослими, а також з однолітками, їхня поведінка відповідає вимогам статі. У дівчаток спостерігаємо фемінні риси поведінки: ніжність, чуйність, охайність, кокетливість, емоційність. У хлопчиків з адекватними статево-рольовими уявленнями проявляються маскуліні риси поведінки: стриманість, відважність, стійкість, агресивність. Результати даних методик підтверджуються спостереженням.

*Процес формування статево-рольових уявлень дошкільників потребує відповідного психолого-педагогічного супроводу. Така діяльність може здійснюватися психологом дошкільного закладу освіти за наступними напрямками:*

1. *Просвітницька робота з батьками та педагогічним колективом;*
2. *Розвивальна робота з дітьми;*
3. *Психокорекційна робота з дітьми у випадках неадекватних статево-рольових уявлень.*

Якщо виявляються випадки неадекватних статево-рольових уявлень у дітей, то тоді може здійснюватися щодо таких дітей психокорекційна робота, вона включає в себе такі цілі, як сприяння глибшому усвідомленню дітьми своєї статевої належності, розумінню незворотності статі; формування позитивного ставлення до своєї статевої належності; роз'яснювання переваг стилю життя представників своєї статі; формування статево-рольової цінності конкретної статі; гармонізація стосунків дітей з однолітками (як своєї, так і протилежної статі) та дорослими; виховання позитивного ставлення до осіб протилежної статі; посилення мотивації (сформувати, якщо така відсутня) обрання особи своєї статі за зразок для наслідування. Таким чином, психокорекційний вплив на дітей, яким властивий певний вид неадекватних уявлень, має бути спрямований у відповідне русло з урахуванням якісної специфіки відхилення від норми.

**Висновки.** Отже, найбільш прийнятною ідеєю в плані гендерного виховання є андрогінія як гармонійне поєднання фемінних та маскуліних якостей, що допомагає дитині усвідомити та прийняти власну статеву приналежність, опанувати та реалізувати відповідні соціальні ролі, а також ті ролі, що не обумовлені статтю. Також психолог повинен надавати практичні рекомендації батькам із статевого виховання дітей.

### Список використаної літератури

1. Бендас Т.В. Гендерная психология: Учебное пособие / Т.В.Бендас – СПб.: Питер, 2006. – 431 с.
2. Лисина М. И. Психология самопознания у дошкольников / М.И.Лисина, А.И.Силвестру. – Кишинев : «Штиинца», 1983. – 111 с.
3. Луценко В. Морально – статево виховання / В.Луценко // Дошкільне виховання: Щомісячний, науково – методичний журнал для педагогів і батьків МОН України/ Гол. ред.. Н. Андрусик. – 2008. – №8.
4. Олійник Л. М. Статево виховання : навч. посібник з питань статевого виховання дітей від народження до юнацького віку / Л. М. Олійник. – Миколаїв : Принт-Експрес, 2010. – 112 с.
5. Свядош А.М. Женская сексопатология / А.М.Свядош. – М.: «Штиинца», 1991. – 220 с.
6. Слободянюк І. Статево виховання дошкільників / І. Слободянюк // Психолог: всеукраїнська газета для вчителів. – Київ, 2007. - №31/32. – С.47-58.

УДК 159.9.072

**ПСИХОДІАГНОСТИКА ФУНКЦІОНАЛЬНИХ СКЛАДОВИХ АДАПТАЦІЙ ДО НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У СТУДЕНТСЬКІЙ МОЛОДІ**

Кулакевич П., здобувач ОС «бакалавр» спеціальності 053 «Психологія», 3 курс, РДГУ

*Науковий керівник: канд. псих. наук, доцент Назаревич В.В.*

**Постановка проблеми.** Адаптація студентів до навчання у вищому навчальному закладі безсумнівно є важливим компонентом навчальної діяльності. На думку Т. Л. Свистун, проблема пристосування студентів до нового середовища ускладнюється через те, що існують значні відмінності у методах, формах, засобах у школі та вищому навчальному закладі. Ускладнює процес адаптації багатьох студентів і той факт, що досить часто вибір професії визначається не власними перевагами, а настановами батьків, що в свою чергу підсилює почуття невдоволення собою та ситуацією. Також варто відмітити, що процес адаптації може ускладнюватись через такий фактор як внутрішнє неприйняття студентів необхідності навчатись у непрестижному навчальному закладі і, як наслідок, отримати непрестижну професію. За Л. В. Зданевич, вступ до навчального закладу у значної частини студентів супроводжується дезадаптацією, відсутністю референтної групи, підвищеними вимогами з боку професорсько-викладацького складу, напруженістю та жорстким режимом навчання, збільшенням обсягу самостійної роботи і самовідповідальності загалом. Усе це вимагає від першокурсника значної мобілізації своїх можливостей для успішного входження в нове оточення та якісно інший ритм життєдіяльності.

Система реформування освіти в Україні ставить своїм завданням встановлення високоінтелектуальної, внутрішньо вільної і свідомої особистості, здатної розв'язувати соціальні і економічні проблеми молоді суверенної держави. Його реалізація можлива за умови організації мотиваційної сфери особистості, кінцевою метою якої є максимальне розкриття індивідуальних можливостей та самоактуалізація особистості кожного. Однак, втілення цих завдань в життя ускладнюється в реальності нестабільністю сьогодення з його економічними і соціальними негараздами та, в зв'язку з цим, перебудовою особистості, зумовлену змінами соціальної ситуації розвитку, вираженням цілої низки труднощів, з якими зустрічається молода людина в період переадаптації та інтенсивним розвитком самосвідомості, вони самовизначаються в системі моральних цінностей.

Особливо помітним є вплив цих факторів на формування особистості в юнацькому віці, який характеризується вступом до вищого навчального закладу та розвитком таких важливих психічних новоутворень як особистісне самовизначення, незалежне життя, рефлексія, самосвідомість. Важливість юнацького віку зумовлена і тим, що даний період розвитку молоді людини є адаптація студента-новачка до навчального закладу, діяльності в умовах вищої школи. В зв'язку з цим в психолого-педагогічній науці та практиці особливої актуальності останнім часом набули експериментальні дослідження, спрямовані на виявлення передумов адаптації студентів до нових умов навчання у вищому навчальному закладі з метою їх особистісного зростання та максимальних зусиль на засвоєння знань. Реалізація означених цілей можлива лише при наявності у студента позитивної мотиваційної сфери особистості.

Мотивація – поняття, яке являється основоположним для теми, що розглядається в доповіді В.Г. Леонтьєва «Про природу, структуру і функції мотиву», в якій були розглянуті нові підходи у розумінні цього важливого особистісного утворення. Мотивація – сукупність факторів, які підтримують і направляють, тобто визначають поведінку (визначення дане К.Мадсеном та Ж. Годфруа).

**Висновки.** Таким чином актуальність даної роботи обумовлена значущістю проблеми адаптації на успішність навчання та формування мотиваційної сфери особистості. У психолого-педагогічній науковій літературі є ряд робіт, в яких досліджуються мотиви навчальної діяльності: В.І.Ковальов, А.М.Васильков, А.І.Гебос, П.М.Якобсон та інші.

### Список використаної літератури

1. Зданевич Л. В. Деякі аспекти студентської дезадаптації в процесі навчання [Електронний ресурс] / Л. В. Зданевич // Педагогічний дискурс : зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки Нац. акад. пед. наук України, Хмельн. гуманіт.-пед. акад. – Хмельницький, 2011. – Вип. 9. – С. 125–128.
2. Кулик Т. Психологічна адаптація першокурсників / Т. Кулик, І. Попик // Наш університет. – 2012. – № 10. – С. 5–7.
3. Петрук В. А. До питання адаптації першокурсників у ВНЗ [Електронний ресурс] / В. А. Петрук, Н. В. Ляховченко. // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. – Чернігів, 2013. – 34 с.
4. Свистун Т. Л. Проблеми адаптації студентів-першокурсників до навчання у вищому навчальному закладі [Електронний ресурс] / Т. Л. Свистун // Наукові записки [Національного університету "Острозька академія"]. Серія: Психологія і педагогіка. – Острог, 2010. – Вип. 16. – С. 251–257.
5. Шевченко С. В. Тренінг підвищення особистісного адаптаційного потенціалу студентів та рівня їх розумової працездатності / С. В. Шевченко // Практична психологія та соціальна робота. – 2012. – № 11. – С. 17–30.

УДК 159.922.8:[159.942]

### БАТЬКІВСЬКЕ СТАВЛЕННЯ ЯК ПРЕДИКТОР РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ У ПІДЛІТКОВИЙ ПЕРІОД

Купчик К.М., здобувач ОС «бакалавр» спеціальності 053 «Психологія», 2 курс,  
РДГУ

*Науковий керівник: д.психол.наук, професор Корчакова Н.В.*

Особистісне становлення людини відбувається у процесі присвоєння цінностей соціального оточення, норм і правил, що сформувалися у процесі суспільного співжиття. Саме соціальна адаптація природним шляхом забезпечує формування культурного досвіду особистості, здобуття й створення знань, умінь і навичок, нагромадження індивідуального досвіду, що детермінує у подальшому всю стратегію і тактику індивідуального буття. Особливу роль у загальному процесі соціалізації відіграє підлітковий період. Вік, коли на зміну програмам наслідування приходять власні особистісні проекти [3].

Перехід до підліткового віку характеризується глибокими змінами умов, що впливають на особистісний розвиток. Вони стосуються не лише фізіологічних особливостей організму, але й соціальних стосунків, що вибудовуються у підлітка з дорослими людьми та однолітками, рівня розвитку їх пізнавальних процесів, інтелекту і здібностей. У цьому віковому періоді у розвитку чітко викристалізовується лінія переходу від дитинства до дорослості. Підлітковість – це один з найскладніших вікових періодів. В той же час, це найбільш відповідальний період, оскільки саме тут закладаються основи моральності, формуються соціальні установки, ціннісні ставлення до оточуючих і до самого себе [4].

Специфіка вікового періоду спричиняє постійний науковий інтерес до вивчення його психологічних закономірностей, аналізу тих детермінант, що обумовлюють зміни у емоційній та ціннісній сфері. Одним із напрямів наукового аналізу є вивчення впливу типу сімейного виховання на процес особистісного розвитку у підлітковий період. Виконані наукові дослідження показують (О.Бондарчук, Т.Вознякова, В.Татенко, О.Титаренко, І.Кон, Л.Семенюк, О.І.Безлюдний), що процес взаємодії з батьками має досить суперечливий характер. Підлітковий максималізм торкається і стосунків з найближчими людьми. До того ж змінюється і сам спосіб реагування на систему сімейних норм, приписів, установок.

Взаємодія підлітків з батьками є першоосновою взаємодії з навколишнім світом. Цей досвід закріплюється і формує певні моделі поведінки з іншими людьми, що передаються з покоління в покоління. У кожному суспільстві складається культура взаємин і взаємодії між батьками і дітьми, виникають соціальні стереотипи, визначені установки і погляди на виховання в сім'ї. Цивілізованість суспільства визначається не тільки відношенням до жінок,



але і ставленням до дітей

У другій половині ХХ століття у вітчизняній і зарубіжній психології відбулося значне зростання кількості досліджень, присвячених проблемам виховання й розвитку дітей в сім'ї. Серед причин звертання до цієї теми виділяють розвиток демократичних відносин у суспільстві, проникнення ідей рівноправності в систему сімейних стосунків. На думку Р.Дрейкуса, батьки, що продовжують говорити з дітьми з позиції влади і переваги, не усвідомлюють того, що підлітки здатні слухають їх лише з позиції рівності. З цієї причини авторитарні методи виховання є малоефективними.

Зростання інтересу до проблем сімейного виховання в нашій країні обумовлене новими соціально-економічними умовами. Зміна ідеологічних орієнтирів чи повна їх відсутність створюють труднощі, з якими доводиться зустрічатися сучасним батькам. Разом з тим сучасна демократизація суспільних інститутів не могла не торкнутися і сімейних стосунків.

Дуже важливо для розвитку особистості підлітка, щоб в сім'ї існувала повага, взаєморозуміння, співпереживання, взаємодопомога, підтримка та довіра. Цьому сприяє демократичний стиль відносин. Авторитарний стиль стверджує диктат в сім'ї, відчуженість, ворожість, страх і може стати причиною емоційних розладів у членів родини, а саме агресивних проявів [1].

Нестійке соціальне, економічне, екологічне, ідеологічне, середовище, яке склалося в нашому суспільстві, обумовлює ріст різних відхилень у особистісному розвитку та поведінці людей. Серед них особливу тривогу викликають не тільки прогресуюча відчуженість, підвищена тривожність, духовна збідненість, але й цинізм, жорстокість, агресивність. Найбільш гостро цей процес проявляється на межі переходу від дитинства до більш дорослих зрілих періодів життя.

Багатопланове психологічне дослідження цієї проблеми у вітчизняній психології тільки починається, хоча окремі питання вивчення агресії агресивної поведінки звернули увагу багатьох авторів, знайшли відображення в ряді праць (Г.Андреева, О.І.Безлюдний Т.Дурсонова, Бондарчук, В.Знаков, С.Єнікополов, Л.Колчина, Т.Румянцева), в тому числі і розглядаються особливості девіантної та делінквентної поведінки підлітків (М.Алемаскін, С.Белічева, Г.Меньковський, І.Невський та ін.).

Мета дослідження: дослідити детермінуючий вплив стильових характеристик сімейного виховання на характер емоційної сфери підлітків.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Одна із головних функцій сім'ї – виховна. Саме через сім'ю дитина входить у систему широких суспільних зв'язків та відносин. У сім'ї молода людина робить перші кроки у своєму осмисленні оточуючого світу. В сім'ї тинейджер отримує своєрідну естафету досвіду усіх попередніх поколінь, котру він повинен не лише понести далі, а примножити новими традиціями і цінностями, а також передати майбутнім поколінням. В сім'ї закладаються основи світоглядного досвіду молодої людини, відбувається формування первинних уявлень про моральні цінності, про добро та зло, хороше й погане. За всю історію суспільного розвитку людство не змогло створити нічого більш досконалого у плані виховного потенціалу, ніж сім'я.

Результати психологічних досліджень доводять величезну роль прийняття і визнання зі сторони батьків як умови гармонійного розвитку підлітка. Вміння батьків показати свою довіру при виконанні важливих і корисних справ, визнати гідність дитини, виказати впевненість в її можливостях, показати значення запропонованої справи для розвитку дорослості та покращення стосунків з домашніми здатне забезпечити успішну реалізацію виховної функції сімейної спільноти.

В той же час в психологічній і педагогічній науковій парадигмі підкреслюється, що не існує ідеальних приписів для створення сімейного благополуччя [2]. Скільки сімей стільки і особливостей виховання. «Усі щасливі сім'ї схожі одна на одну, кожна нещаслива сім'я, нещаслива по-своєму,» – ця крилата фраза з роману Льва Толстого «Анна Кареніна» перетворилася у одну із популярних психологічних формул, які характеризують взаємини в сім'ї.

Для того, щоб дослідити детермінуючий вплив стильових характеристик сімейного виховання на характер емоційної сфери підлітків було здійснено експериментальне дослідження, яке проводилося на базі 7-х класів ЗОШ № 10 м. Рівне. В експерименті брало участь 50 учнів 13-14 років. Для вирішення поставлених завдань використовувався діагностичний комплекс, до якого увійшли методики: бесіди з підлітками, вчителями та батьками, діагностичний опитувальник на перевірку агресивності (авт.Басса-Дарки), тест-опитувальник «Батьківське ставлення» (авт. А. Варга, В. Столін); методика експертного оцінювання; спостереження за поведінкою школярів; методи обробки та інтерпретації результатів.

Емпіричне дослідження було розпочато із аналізу розбалансованості емоційній сфері підлітків. Зокрема, ми зупинилися не на усіх відхиленнях, а лише на схильності підлітків до агресивних проявів. Спілкуючись із учителями ми переконалися, що саме ці розлади емоційної сфери учнів породжують основні негаразди у життя шкільного колективу. Проводячи спостереження за дітьми, ми усвідомлювали, що деструктивний компонент у комунікативній діяльності до певної міри є необхідним елементом їх активності. Він дозволяє підліткам реалізовувати особистісні програми, сприяє задоволенню потреб індивідуального становлення, забезпечує формування здатності долати перешкоди, самоутверджуватися. Але ці тенденції мають позитивний ефект лише до певної межі.

Отримані результати за методикою Басса-Дарки показали, що індекс найвищої агресивності було виявлено у чотирьох підлітків групи. Це хлопці, про яких вчителі і однолітки говорять не лише як про досить активних, а й конфліктних людей. За трьома шкалами: фізична агресія, дратівливість та вербальна агресія вони набрали 25-26 балів. Вивчаючи показники інших учасників експерименту ми помітили, що у більшій половині дітей (62 відсотка) рівень агресивності середній (у межах 18-24 балів).

Аналізуючи отримані результати методики Басса-Дарки нами було зроблено висновок, що у респондентів переважає вербальна форма агресивності (середній бал 7,4).

Що стосується фізичної форми агресивності, то вона присутня у 18 дітей (36 відсотків). Непрямі форми агресивності мали відносно високі показники 12 підлітків (24 відсотки).

Аналіз шкали підозрілості показав, що відносно високі показники були виявлені нами у 9 учнів (18 відсотків). Почуття провини переживають 8 учнів (16 відсотків), дратівливість – 8 (16 відсотків), негативізм – 7 учнів (14 відсотків), образу 4 учні (8 відсотка).

В цілому, отримані показники агресивності підлітків не викликали б особливого хвилювання, якби у половині обстежених не було зафіксовано досить високі показники ворожості, у той час як низькі характеристики за цим показником простежувалися лише у окремих дітей.

Підлітки відзначають, що вони не завжди мають те, на що розраховують і на їхню думку заслуговують. Вони фіксують свою підозрілість відносно партнерів, у відповідях багатьох прозвучало невдоволення долею. Значна частина підлітків визнає, що вони часто переживають задрощі у зв'язку з досягненнями партнерів.

Поряд з цим вони не впевнені, що оточуючі ставляться до них з визнанням, не обговорюють їх за спиною. У їх висловлюваннях звучить настороженість відносно партнерів по спілкуванню. У судженнях частини дітей звучить ідея про те, що інші не люблять їх, чи навіть насміхаються над ними. Школярі декларують втрату довіри до оточуючих. Багато з них позитивно відповіли на питання «Раніше я вважав, що більшість людей говорять правду, але тепер я невпевнений у цьому».

Для встановлення взаємозв'язку між дратівливою поведінкою підлітків і умовами їх виховання у сім'ї ми провели опитування вчителів за двома шкалами. У експертному оцінюванні використовувалася 10 бальна шкала. На думку вчителів високий рівень емоційного розбалансування притаманний незначній кількості учнів (10 відсоткам).

Більшість учнів класу мають середній рівень емоційного розбалансування. Це говорить про те, що емоційні реакції підлітків досить часто провокуються різними навчальними ситуаціями. При цьому внутрішній самоконтроль емоційної сфери бажає бути

кращим. Простеження кореляційних зв'язків між емоційними станами дітей і емоційною вираженістю батьківського ставлення засвідчує наявність зв'язків між цими змінними. Коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона  $r = 0,482(p < 0,01)$ .

Для збору інформації, щодо умов сімейного виховання ми відвідували батьківські збори для того, щоб наблизитися до батьківського колективу експериментальних класів. У процесі зустрічі з батьками їм було запропоновано відповісти на питання методики «Батьківське ставлення». Необхідно відмітити, що в цілому батьки позитивно віднеслись до запропонованого завдання. Протягом тижня були зібрані відповіді батьків на завдання опитувальника. Узагальнюючи результати методики ОБС ми прийшли до висновку, що домінуючим стилем відношенням батьків до підлітків є стиль «мальницький невдаха», при якому батьки сприймають підлітка як невинного та недосвідченого. Друге місце займає ставлення по типу «відторгнення». Батькам здається, що підліток не досягне успіху в житті через відсутність належних здібностей, чи достатнього інтелектуального потенціалу. Здебільшого батьки відчувають до підлітка злість, роздратованість та досаду. Вони не довіряють дитині, не поважають її. На третьому місці – «авторитарна гіперсоціалізація», при якій високі бали свідчать про батьківський авторитаризм.

**Висновки.** Як показали результати нашого обстеження, діти із високою схильністю до агресії переважно виховуються у родинах, в яких домінуючим типом ставлення батьків є «відторгнення» чи «авторитарна гіперсоціалізація». (Показник лінійної кореляції Пірсона  $r = 0,342$  ( $p < 0,01$ )). Отже, схильність підлітків до агресивних проявів пов'язана з непродуктивними стилями виховання.

Найбільш розповсюдженим та ефективним засобом психологічної корекції, а саме корекції агресивної поведінки, є соціально-психологічний тренінг. Взаємодія в групі ровесників дає найбільші можливості формувати у підлітків установку на позитивні емоційні контакти з людьми, розвивати у них адекватні оціночні судження, коректувати самооцінку та самосприйняття на основі зворотнього зв'язку (тобто оцінки їх оточуючими), формувати вміння розуміти емоційний стан інших, здійснювати самоконтроль над своїм станом тощо. Порівняльні результати експерименту свідчать про ефективність даного виду роботи з агресивними підлітками.

### Список використаної літератури

1. Максименко К.С. Психологічні стани підлітків у контексті проблеми сучасної педагогічної практики / К.С.Максименко // Практична психологія та соціальна робота – 2001. – № 4. – С. 36-39.
2. Основи консультативної психології. Аналіз сучасних концепцій / Укл. О. Ф. Бондаренко. – Москва: РНМК Міносвіти України, 1992.
3. Романова В.Г. Статеворольові стереотипи в процесі соціалізації підлітків / В.Г.Романова // Практична психологія та соціальна робота – 2000. – №8. – с. 39– 43.
4. Семья и молодежь: профилактика отклоняющегося поведения / В.А.Балцевич, С.Н.Буров, А.К.Воднева й др. – Минск: Университетское, 1989.

### УДК 159.922.8

#### ПСИХОДІАГНОСТИКА РІВНЯ АГРЕСИВНОСТІ У СТУДЕНТІВ

Лапюк А., здобувач ОС «бакалавр» спеціальності 053 «Психологія», 3 курс, РДГУ

Науковий керівник: канд. псих. наук, доцент Назаревич В.В.

**Постановка проблеми.** Феномен агресії особистості характеризується значною складністю та багатофакторністю, а також чи малою кількістю форм і видів прояву агресивної поведінки. Це призводить до того, що на сьогоднішній день в науці відсутнє однозначне тлумачення і визначення цього явища. Агресію розуміємо як деструктивну поведінку, що суперечить нормам та правилам існування людей в соціумі, що приносить фізичні збитки або викликає у них психологічний дискомфорт.

Агресивність у різних осіб може мати різний ступінь прояву – від майже повної відсутності до граничного розвитку. Повна відсутність агресивності призводить до податливості, нездатності зайняти активну життєву позицію.

Незважаючи на значні розбіжності щодо визначень агресії, А.А. Реан підкреслює, що зважаючи на очевидність того, що люди часто втрачають контроль над собою, агресія – це поведінка, яка спрямована на заподіяння шкоди або збитку іншій живій істоті, що має всі підстави уникати подібного із собою поводження. Дане комплексне визначення включає в себе такі окремі положення:

- агресія є навмисним, цілеспрямованим заподіянням шкоди жертві;
- під агресією може бути розглянута лише така поведінка, що передбачає
- заподіяння шкоди або збитку живим істотам;
- жертви повинні мати мотивацію уникнення подібного із собою поводження.

При цьому слід урахувати, що агресивна поведінка може бути як прямою, коли людина не приховує свою агресію від оточуючих, так і непрямую, коли агресія приховується під неприязню, єхидством або іронією. Пряма агресія проявляється різними способами, починаючи від висловлення погроз у бік співрозмовника і закінчуючи безпосередніми агресивними діями. Непрямою агресією людина чинить тиск на «жертву». Говорячи про студентську молодь можна зазначити, що у її представників агресивна поведінка в більшості випадків є прямою, проте до безпосередніх агресивних дій у бік оточення не завжди доходить, переважно вона виявляється у грубих висловах та погрозах, які не реалізуються.

У літературі представлено досить велику кількість типів класифікації агресії. Так, виділяють два основних види агресивної поведінки:

- конструктивну агресію (відкриті прояви агресивних спонукань, реалізовані в соціально прийнятній формі, при наявності відповідних поведінкових навичок і стереотипів емоційного реагування, відкритості соціального досвіду і можливості саморегуляції та корекції поведінки);
- деструктивну агресію (прямий прояв агресивності, пов'язаний із порушенням морально-етичних норм, що містить елементи делінквентної або кримінальної поведінки з недостатнім урахуванням вимог реальності та зниженим емоційним самоконтролем).

Об'єкт дослідження: феномен агресивності людини.

Предмет дослідження: агресивність студентів.

**Мета** дослідження: визначити рівень агресивності у студентів.

**Ціль** дослідження: проаналізувати агресивність та її особливості її прояву.

**Завдання** дослідження:

- визначити поняття агресивності
- з'ясувати фактори появи та розвитку агресивності у студентів
- дізнатись особливості прояву агресії у представників студентської молоді
- провести діагностику рівня агресивності у студенті
- здійснити обробку та аналіз результатів експерименту та сформулювати висновки.

В основу гіпотези ми беремо теоретичне положення про те, що агресія може розвиватися по різному і впливати на ту сферу діяльності якою людини займається і прояв агресії показує різні наслідки. Також проаналізувавши основні дослідження у вивченні агресії та агресивності і узагальнивши їх можна визначити головні фактори виникнення та розвитку агресивності. Їх можна поділити на чотири основні групи: біологічні; соціальні; особистісні; хімічні.

Для проведення даного дослідження ми обрали методика для визначення рівня агресивності та рівня ворожості (методика А.Басса і А.Дарки). Опитувальник Басса-Дарки (Buss-Durkey Inventory) розроблений А. Басс і А. Дарки в 1957 році і призначений для діагностики агресивних і ворожих реакцій. А. Басс, що сприйняв ряд положень своїх попередників, розділив поняття агресія і ворожість. Автори даного тесту вважають, що агресивність має кількісну та якісну характеристику. Як і будь-яка властивість, вона має різний ступінь вираженості: від майже повної відсутності до її граничного значення.

Опитувальник складається з 75 тверджень, кожне з яких відноситься до одного з восьми індексів форм агресивних чи ворожих реакцій. Методика призначена для обстеження випробуваних у віці від 14 років і старше. Створюючи свій опитувальник, диференціюючи прояви агресії і ворожості А. Басс і А. Дарки виділили такі різні типи реакцій. Також була використана методика діагностики агресивності А. Ассінгера.

**Висновки.** Тест А. Ассінгера дозволяє визначити, чи достатньо людина коректна у відносинах зі своїми колегами (одногрупниками), і чи легко їй спілкуватися з ним. Тест складається з 20-ти запитань на які можливі три варіанти відповіді. За допомогою отриманих результатів ми яскраво можемо побачити прояви агресивності досліджуваних і на основі цього сформулювати висновки та поради.

### Список використаної літератури

1. Бацілева О. В. Психосоціальні аспекти феномена агресії / О. В. Бацілева // Наука. Релігія. Суспільство. – 2008. – № 3. – С. 166-174.
2. Берковиц Л. Агресія: причини, наслідки і контроль / Л. Берковиц. – СПб: Прайм-Еврознак, 2001. – 512 с.
3. Блискун О. Модель агресивної поведінки молоді в мережі інтернет / О. Блискун. // Психологія і суспільство. – 2012. – С. 154–160.
4. Крэйхи Б. Соціальна психологія агресії / Б. Крэйхи – СПб.: Пітер, 2003. – 336 с.
5. Мойсеєва О.Є. Психологія агресивності: сутність та можливості корекції / О.Є. Мойсеєва. – К.: Вид-во ТОВ «КММ», 2008. – 208 с.
6. Налчаджян А.А. Агресивність людини / А.А. Налчаджян – СПб: Пітер, 2007. – 734 с.
7. Охрімчук Р. Багатолика агресія / Р. Охрімчук // Початкова школа. – 2003. – № 6. – С. 4-7.
8. Павелків В. Р. Психологічний аналіз змісту та типології проблеми агресивності у психологічній науці / В. Р. Павелків // Психологія: реальність та перспективи : зб. наук. пр. Рівнен. держ. гуманіт. ун-ту. – Рівне: ТЗОВ «Дока-Центр», 2013. – Вип. 2. – С 139-143.
9. Третьяков С. П. Особистісно-ситуаційна детермінація агресивної поведінки людини : Автореф. дис. ... канд. психолог. наук / С. П. Третьяков ; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2005. – 20 с.
10. Шестакова Е. Г. Агресивність в структурі особистості: інтегративний підхід : автореф. дис. ... канд. псих. наук / Шестакова Е. Г. – Пермь, 2011. – 22 с.

## УДК 159.96

### ПСИХОДІАГНОСТИКА ОСОБИСТІСНОЇ ТА СИТУАТИВНОЇ ТРИВОЖНОСТІ СТУДЕНТІВ

Лук'яновець Б., здобувач ОС «бакалавр» спеціальності 053 «Психологія», 3 курс, РДГУ  
Науковий керівник: канд. псих. наук, доцент Назаревич В.В.

**Постановка проблеми.** Проблема досліджень і діагностики тривожності користується незмінною увагою психологів, так як має немаловажливий практичний значення. Тривога може призводити до загальної дезорганізації діяльності, що виявляється в її спрямованості та ефективності, до формування емоційних розладів, відбивається на розвитку особистості. Тому так важлива діагностика цього стану для вирішення ряду практичних завдань, пов'язаних з трудовою, навчальною, спортивною діяльністю. Так, наприклад, це необхідно для з'ясування надійності тих, хто працює на небезпечному виробництві, де можливе виникнення аварій.

Тривога розглядається як механізм розвитку неврозів; в цьому випадку її виникнення пов'язане з наявністю глибоких внутрішніх конфліктів на ґрунті завищеного рівня домагань, недостатності внутрішніх ресурсів для досягнення поставленої мети,

неузгодженості між потребою і небажаністю способів її задоволення і ін. Тому діагностика стану тривоги необхідна в плані психопрофілактики для своєчасного виявлення тих індивідів, хто схильний до виникнення неврозів.

Зазвичай особливий емоційний стан, пов'язаний з переживанням страху, причина якого невідома індивіду або недостатньо ясно ним усвідомлюється, називають тривогою. Тривогою іноді вважають дифузний або безпредметний страх. Але між страхом і тривогою існують якісні відмінності. Якщо страх є реакцією на конкретну загрозу, то тривога зазвичай пов'язана з побоюваннями соціального характеру, з погрозами уявленню про себе, потребами Я, цінностями, що зачіпають ядро особистості, з очікуванням невдач у соціальній взаємодії.

Схильність індивіда до переживання стану тривоги зазвичай називають тривожністю. Разом з тим чіткого поділу цих термінів немає, часто вони обидва застосовуються для позначення психічного стану.

Але існує уявлення про те, що потрібно розрізняти тривожність як психічний стан і тривожність як рису особистості. Особистісна тривожність являє собою стійке утворення, що виявляється в розлитому, хронічному переживанні соматичного і психічного напруження, у схильності до дратівливості і неспокою навіть з незначних приводів, в почутті внутрішньої скутості і нетерплячості. Тривожність як риса особистості відображає частоту переживань індивідом стану тривоги. Високотривожні індивіди переживають стан тривоги з більшою інтенсивністю і частотою, ніж низкотривожні.

Тривожність як психічний стан часто називають ситуативною тривожністю (тривогою), так як вона пов'язана з конкретною зовнішньою ситуацією. Оскільки відмінності в особистісної та ситуативної тривожності укладені лише в частоті переживань стану тривоги, методики їх діагностики розробляють по одним і тим же принципам, використовуючи опис максимально повного переліку симптомів тривоги або ситуацій, її викликають. Вони спрямовані на виявлення рівнів тривожності і диференціації особистісної та ситуативної тривоги.

Актуальність даної роботи зумовлена недостатністю знань про тривогу як механізм розвитку неврозів. Потреба в цих знаннях виражається не тільки в науковому, але і практичному інтересі, оскільки вони відкривають можливості цілісного розуміння особистості.

Підвищена увага до підготовки фахівця пов'язана з потребою сучасного суспільства продуктивно вирішувати проблеми в багатьох галузях повсякденного життя. Соціальна значущість діяльності особистості викликає необхідність детального вивчення рівня особистісної та ситуативної тривожності майбутнього професіонала.

**Метою** дослідження стало виявлення та вивчення факторів особистісної та ситуативної тривожності особистості студента.

Об'єкт дослідження – навчально-пізнавальна діяльність студентів.

Предмет дослідження – особливості тривожності студентів.

Перед нами постали наступні завдання дослідження:

1. Визначити психологічний зміст феномену особистісної та ситуативної тривожності.
2. Дослідити рівні особистісної та ситуативної тривожності студентів.
3. Експериментально визначити особливості особистісної та ситуативної тривожності особистості студентів.

Рішення поставлених завдань і перевірка гіпотез здійснювалася за допомогою комплексу методів дослідження:

1. Теоретичного аналізу і синтезу філософської, психологічної та педагогічної літератури з проблеми;
2. Емпіричних методів (анкетування з методики «Шкала явної тривоги» Дж. Тейлора; опитувальник «Оцінки реактивної та особистісної тривожності» Спілбергера-Ханіна);
4. Математичних методів обробки отриманих в дослідженні даних.

Отже, у результаті проведеного дослідження ми ознайомилися з особливостями феномену тривожності, з особливостями підліткового та юнацького віку, а також визначили що, діагностика тривожності часто використовується на практиці заради подолання цього стану. Подолання, як правило, здійснюється двома шляхами - оволодінням тривожністю, зняттям її негативних наслідків і усуненням причин, що викликають цей стан. Перший спосіб найчастіше полягає в навчанні прийомам оволодіння своїм хвилюванням, навичками саморегуляції. Такий вид психологічної допомоги виявляється спортсменам, працівникам деяких професій, студентам. Істотне місце займає розвиток правильних прийомів самоаналізу, самоспостереження, зняття нервово-психічної напруги (розслаблення), релаксації.

Другий спосіб подолання тривожності полягає у розвитку трудових і спортивних навичок, навчальних прийомів, що підвищують можливості успішного виконання відповідних видів діяльності. У роботі з невротичними особистостями важливе значення має перебування самооцінки і мотивації індивіда.

### Список використаної літератури

1. Абрамова Г.С. Практическая психология. – М.: Академ. проект, 2002.
  2. Артюхова Т. Ю. Психологические механизмы коррекции состояния тревожности личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01/ Т.Ю.Артюхова. – Новосибирск, 2000.
  3. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопр. психологи. – 1989. – № 1.
  4. Зайцев Ю. А., Хван А. А. Стандартизація методик діагностики тривожності Спілбергера – Ханіна і Дж.Тейлор // Психологічна діагностика. 2011. – № 3.
  5. Прихожан А. М. Тривожність у дітей та підлітків: психологічна природа і вікова динаміка. – М., 2000.
- Ханін Ю. Л. Особистісні та соціально-психологічні опитувальники в прикладних дослідженнях: проблеми і перспективи // Соціальна психологія і суспільна практика / під ред. Є. В. Шорохової. – М., 1985.

УДК 159.922 – 053.4

### ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У РІЗНОВІКОВИХ ДИТЯЧИХ СПІЛЬНОТАХ

Максимчук Мар'яни, здобувач ОС «бакалавр» спеціальності 053 «Психологія»,  
4 курс, РДГУ

*Науковий керівник: канд. псих. наук, доцент Осьмак Л.П.*

Серед психологічних проблем, які інтенсивно обговорюються у психологічній науці впродовж останніх 60-70 років одне з чільних місць займають питання міжособистісних стосунків. Людина постійно живе в умовах різних за розміром спільнот – сімейного колективу, шкільного, професійного. Це об'єктивна реальність і необхідність. Важливу роль у функціонуванні груп відіграють стосунки, стійкі взаємозв'язки між людьми, які детермінують як успішність життєдіяльності спільноти, так і емоційне самопочуття кожного її члена. Знання психологічних закономірностей формування міжособистісних зв'язків має як теоретичне, так і практичне значення[1; 3; 4].

Проблема різновікового спілкування дошкільників тісно переплітається з іншими проблемами теоретичного та методологічного характеру. На сучасному етапі проблема стосунків у дитячих спільнотах у педагогічній та віковій психології розглядається в декількох напрямках:

- 1) вивчення стосунків як особливої форми соціальних зв'язків, що зумовлені і забезпечують реалізацію різноманітних потреб особистості, її мотивів і завдань (О.В. Запорожець, М.І. Лісіна, Я.Л.Коломінський).

- 2) вивчення ролі соціальної взаємодії у моральному розвитку дітей (Р.В.Павелків, О.І. Кульчицька, Г.П. Лаврентьєва та інші).
- 3) генезис стосунків і їх віковий розвиток у процесі різних видів діяльності (Д.Б. Годовікова, А.Г. Рузьська, М.Г. Єлагіна, М.І. Лісіна, О.О. Смірнова та інші)[2].

**Метою дослідження** є виявлення психологічних особливостей стосунків між дітьми у різновікових групах дошкільного навчального закладу.

При вивченні особливостей спілкування дітей в різновікових групах дошкільного навчального закладу увага концентрувалася перш за все на розробці критеріїв оцінювання розвитку комунікативної компетентності дітей при налагодженні різновікового спілкування. Вихідними концептуальними засадами ми визначили чотири критерії здатності дошкільників до різновікового спілкування: 1) наявність потреби дитини в різновіковому спілкуванні; 2) емоційне ставлення до партнера іншого віку; 3) ініціатива дітей у процесі спілкування; 4) прояви уваги дитини до партнера іншого віку, чутливості до його дій.

Методами констатувального експерименту стали: спостереження за вихованцями у вільному спілкуванні на прогулянках, у різних видах діяльності. Такі спостереження за вільним спілкуванням дітей у нерегламентованій діяльності, мали на меті простеження загальних закономірностей спілкування дошкільників у різновікових групах. За кожною дитиною було проведено 4 спостереження в діяльності та 4 в спеціально змодельованих експериментальних ситуаціях. Оскільки в констатувальному експерименті приймало участь 20 дітей, то всього було здійснено 60 сеансів спостережень. Всі вони проводилися за методикою включеного спостереження.

У ході спостережень було встановлено, що значну частину вільного часу, дошкільники проводять як з рівними партнерами, так і дітьми іншого віку. У кожної дитини в групі є один-два партнери по спілкуванню, з яким вони проводять значну частину вільного часу (до 60%). Така мікрогрупа через емоційну насиченість стосунків є найбільш значимою для дитини. Нами були виявлені також діти (15%), які у спілкуванні переважно віддавали перевагу старшим партнерам. Якщо старші не йшли на контакт з ними, вони проводили час в іграх на самоті. При цьому в контакт з молодшими дітьми чи однолітками вони не вступали. Спостереження за дітьми різновікової групи показали, що 11,1% дошкільників більше третини часу залишаються поза спілкуванням з іншими дітьми. На нашу думку, це зумовлено недостатньою активністю і невмінням налагоджувати контакти, адже попередній досвід спілкування у таких дітей був переважно лише з дорослими партнерами. Ці діти переважно виховуються в молодих простих сім'ях, які не мають можливості забезпечити дитині широкі можливості для соціалізації. Крім того, причиною може бути і сором'язливість, замкненість дитини, внаслідок якої виникають труднощі в налагодженні контактів і спілкуванні з іншими дітьми. Зазначимо, що частина із наших дітей ще не звикли до умов дитячого садочка, оскільки недавно прийшли в групу.

Нами була підтверджена закономірність, що старші дошкільники, які вперше поступають до різновікової групи та мали в сім'ї переважно лише досвід спілкування з дорослими, важко налагоджують контакти з однолітками. Відчуваючи ігнорування зі сторони однолітків, які не приймають їх в спільну діяльність, новачки шукають контакти з молодшими дошкільниками, намагаючись завоювати спочатку популярність у них, а згодом завдяки їм налагоджують спілкування з рівними партнерами. Переважно, молодша дитина, заявивши про свій намір діяти разом зі старшими, вступає у взаємодію тільки у тому випадку, коли старша дитина підтверджує цей намір: «Толя буде гратися з нами». Якщо старшою дитиною намір не підтримується, заява молодшої залишається поза увагою і в спільну діяльність вона не приймається.

Спостереження показали, що зосередженість дітей на спільній діяльності значною мірою залежить від бажання старшого за віком партнера взаємодіяти з молодшим, коли діти спільно обговорюють способи втілення задуму, розподіл функцій (або ролей в сюжетних іграх); при цьому старші дошкільники прислухаються до думки молодшої дитини і враховують її. Якщо діти не зацікавлені спілкуванням і спільною діяльністю з партнером іншого віку, вони ігнорують його звернення, роблять вигляд, що не чують їх. Прояви такої



байдужості, призводять до припинення спілкування, обмеження його тривалості до 3–5 хвилин. Ігнорування звертань партнера дозволяють собі як старші так і молодші діти. Такою поведінкою вони підкреслюють, що не зацікавлені у спілкуванні з даним партнером.

Отже, отримані результати дають підстави зробити наступні висновки. В умовах різновікової групи дошкільного навчального закладу діти прагнуть до спілкування з широким колом партнерів. Це можуть бути як їх однолітки, так і старші чи менші за віком діти. Через взаємодію з ними дошкільники реалізують себе як суб'єкта спілкування. На розвиток комунікативної потреби у дошкільників впливають різні чинники. Зокрема це тривалість перебування дитини групі. Якщо діти відвідують різновікову групу 1-3 місяці, вони більше вільного часу проводять на самоті, а дошкільники, які знайомі один з одним більше року, постійно спілкуються між собою, підтримуючи вже існуючі контакти. Старші діти, які вперше прийшли до різновікової групи, важко налагоджують контакти з однолітками, тому шукають контакти з молодшими партнерами.

### Список використаних джерел

1. Авраменкова В.В. Сорадование и сострадание в детской картине мира / В.В. Авраменкова. – М.: ЭКО, 1999.
2. Авраменкова В.В. Социальная психология детства: Развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В.В. Авраменкова. – М.-Воронеж: НПО МОДЭК, 2000. – 412 с.
3. Герасимова Е. Особенности взаимодействий дошкольников в разновозрастной группе / Е. Герасимова // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 1. – С. 44-47.
4. Иванова Н.В. Формирование социального пространства отношений ребенка в дошкольном образовательном учреждении: Учеб. пособие. /Н.В.Иванов – Череповец: ЧГУ, 2002. – 150 с

УДК [159.98:7]:378

### ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СЕРЕД ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Мартинюк Т., здобувач ОС «магістр» спеціальності 053 «Психологія», 1 курс, РДГУ

*Науковий керівник: канд.психол.наук, доцент Сторож О.В.*

**Постановка проблеми.** Творчість намагалися досягнути немало визначних мислителів. Творчість, за точним висловленням М. О. Бердяєва, є народження неіснуючого. Але, як прослідковується в сучасних культурних віяннях, в людини залишається все менше можливостей створити щось справді нове. Культура все більше починає розуміти творчість у суто психологічному сенсі суб'єктивного відкриття (В. М. Дружинін, О. М. Лук, Р. Мей, В. О. Моляко, Л. В. Сохань, В. О. Тихонович) [1].

До психології творчості Енгельмаєр відносить тільки виникнення задуму, а не його втілення. Відповідно до своїх вихідних позицій Енгельмаєр накреслює ступені творчого процесу. Першою дією є зародження задуму, акт, у якому головним діячем постає інтуїтивне мислення, пов'язане з певним бажанням, стимулом. Другий етап – це дискурсивне мислення, логіка, міркування та емпіричне дослідження. Із задуму, який свідчить лише про те, чого людина хоче, з'являється на світ те, що вона може. На третьому етапі винахідник втілює свій задум в реальність [1; 4].

Л. Я. Дорфман, Г. В. Ковальова виокремлюють (умовно) чотири галузі дослідження креативних особистостей. Першу галузь складають дослідження їх рис і мотивів. Другу – дослідження «Я» у його зв'язку з креативністю. Третю галузь становлять праці з креативності у контексті самоактуалізації. Четверта галузь досліджень креативності особистості межує з психіатрією і має справу з психопатологічними чи близькими до патології феноменами [2].

Л. Б. Єрмолаєва-Томіна, узагальнюючи досвід зарубіжних дослідників творчості, визначає креативність як сукупність різносторонніх здібностей, кожна з яких може бути представлена у тій чи іншій індивідуальності, і виокремлює такі її ознаки: а) відкритість

досвіду (готовність до нових проблемних ситуацій); б) ширина категоризації (віддаленість асоціацій, ширина асоціативного ряду); в) швидкість мислення (здатність швидко переключатись між категоріями та способами рішень); г) оригінальність мислення [3].

У вітчизняній психології велика увага надається проблемі умов розвитку творчого мислення, цілеспрямованого формування евристичних прийомів (Р. З. Альтшуллер, П. Я. Гальперін, В. Л. Данилова, В. О. Моляко, З. І. Калмикова). Показано, що оволодіння евристичними прийомами дає могутній поштовх розвитку творчого мислення, але не гарантує успішне рішення творчих задач [5].

Отже, у вітчизняній психології велика увага приділяється розкриттю ества креативності, з'ясуванню механізмів творчої діяльності і природи творчих здібностей.

Юнацький вік – це етап формування самосвідомості і власного світогляду, прийняття відповідальних рішень, людської близькості, коли цінності дружби, любові можуть бути першорядними.

**Мета статті:** емпірично з'ясувати прояв особливостей творчої діяльності у здобувачів вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження** Емпірична частина дослідження була організована на базі Житомирського коледжу культури і мистецтв імені Івана Огієнка. Дослідженням було охоплено 70 студентів віком 18-22 роки. Так, за *методикою скороченого варіанту образної (фігурної) батареї тесту креативності П. Торренса «Домалюй малюнок»* було виявлено наявність високого рівня (79,7%) і відсутність низького рівня (0%) показника *образної швидкості мислення* у студентів. Ці дані свідчать про те, що студенти за той проміжок часу, який відводиться у методиці, справляються із завданням, і створюють велику кількість образних ідей.

Аналізуючи результати за показником образної гнучкості мислення, ми констатуємо, що 67,8 % опитаних мають середній рівень показника, що свідчить про прагнення до зміни форм таким чином, щоб виникало щось нове у вигляді образу; низьким рівнем розвитку показника володіють 18,6% опитаних, що підкреслює відсутність прагнення побачити нові ознаки або можливості її образного використання і лише 13,6 % опитаних мають високий рівень показника образної гнучкості мислення, що свідчить про виділення функції об'єкту і запропонування його нового образного використання.

Аналізуючи результати за показником образної оригінальності мислення, ми констатуємо, що 72,9 % опитаних мають середній рівень показника, що відображає прагнення до знаходження незвичайних, нестандартних, конструктивних образних вирішень завдань; низьким рівнем розвитку показника володіють 15,2 % досліджуваних, що підкреслює надзвичайно малу кількість нестандартних образних ідей і лише 11,9% опитаних мають високий рівень розвитку показника і володіють здібністю продукувати незвичайні образні відповіді, знаходити конструктивні ідеї.

Аналізуючи дані за показником образної деталізації мислення, ми констатуємо, що 74,6 % опитаних мають середній рівень показника, що відображає прагнення до детальної образної розробленості ідей; низьким рівнем розвитку показника володіють 10,2 % досліджуваних, що підкреслює надзвичайно мінімальну розробленість образної теми, що була запропонована досліджуваному і лише 15,2% опитаних мають високий рівень розвитку показника і володіють здібністю детальної розробленості образних ідей.

Отже, детальний аналіз показників образної креативності за методикою П. Торренса дає можливість стверджувати про достатньо середній рівень розвитку образної креативності у здобувачів вищої освіти. Отримані результати відповідають нормальному розподілу даних, що дає можливість виокремлювати досліджуваних з високими і низькими показниками. Слід зазначити, що отримані в нашому дослідженні дані підтверджують деякі закономірності виявлені іншими дослідниками.

Наступний аналіз відбувається за тестом вербального творчого мислення «Незвичне використання» Дж. Гілфорда і було зафіксовано, що: 74,5% опитаних мають середній рівень показника вербальної швидкості мислення, який свідчить про помірну здібність продукувати велику кількість вербальних ідей студентами; низьким рівнем розвитку показника володіють

11,9% досліджуваних, що підкреслює надзвичайно малу здібність до породження великого числа словесно сформульованих ідей і лише 13,6% опитаних демонструють високий рівень розвитку показника і володіють здібністю продукувати велику кількість вербальних ідей, які виникають в певний період часу.

Аналізуючи результати за показником вербальної гнучкості мислення, ми констатуємо, що 67,8% опитаних мають середній рівень показника. Це свідчить про помірну здібність пропонувати різноманітні вербальні ідеї, застосовувати різні стратегії при вирішенні задач; низьким рівнем розвитку показника володіють 22% досліджуваних, що підкреслює відсутність здібності переходити від одного аспекту проблеми до іншого і лише 10,2% опитаних мають високий рівень показника *вербальної гнучкості мислення*, що свідчить про здібність швидко і без внутрішніх зусиль переключатися з однієї вербальної думки на іншу.

Аналізуючи дані за показником вербальної оригінальності мислення, ми констатуємо, що 66,1% опитаних мають середній рівень показника, що відображає прагнення до знаходження нетривіальних вербальних рішень завдань; низьким рівнем розвитку показника володіють 20,3% досліджуваних, що підкреслює малу кількість нестандартних вербальних ідей і лише 13,6% опитаних мають високий рівень розвитку показника і володіють здібністю до генерації вербальних ідей, які відрізняються від загальноприйнятих.

**Висновки.** Вище наведений аналіз дає підстави стверджувати, що розвиток образного і вербального творчого мислення у здобувачів вищої освіти за двома методиками підтверджує той факт, що в період юності припадає друга фаза розвитку творчості, коли на основі загальної креативності формується спеціальна творчість, пов'язана з певною сферою активності людини, особливо у професії [4; 5]. Тому особлива увага у дослідженні творчої діяльності зверталась на корисність, новизну і нестандартність ідей, які є цінні для людства в цілому і є релевантні та ефективні. Взагалі структура, якість і кількість творчих ідей здобувачів вищої освіти відповідає дослідженням В. А. Роменця, який акцентував увагу на тому, що сучасні юнаки активно використовують буденні речі для прояву власного творчого мислення у певній творчій діяльності, виявляючи таким чином власні творчі індивідуальні здібності. Таким чином, особливостями творчої діяльності здобувачів вищої освіти виступають: високий рівень образного і вербального творчого мислення, зокрема швидкості, гнучкості, деталізації і оригінальності мислення; корисні, релевантні і ефективні ідеї і творчі продукти, які є визнанні у суспільстві.

### Список використаної літератури

1. Дорфман Л. Я. Дивергентное мышление в оппозиции к интеллекту и одаренности. Одаренность : рабочая концепция : материалы I Международной конференции, Самара, 1-3 окт. 2000 г. М., 2002. С. 164-169.
2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 1999. – 368 с.
3. Ермолаева-Томина Л. Б. Креативность как реализация потенциальных возможностей человека. Современные технологии обучения художественно-графическим дисциплинам : сборник. М. : Прометей, 2001.
4. Клименко В. В. Психология творчості: навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. 479 с.
5. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості. Обдарована дитина. – 2004. – № 6. – С. 2-9.

УДК 159.924.7:373.5-044.332

**РОЛЬ БАТЬКІВ У ПРОЦЕСІ АДАПТАЦІЇ П'ЯТИКЛАСНИКІВ  
ДО ВИМОГ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ****Матюша Т., студентка ОС «бакалавр» спеціальності 053 «Психологія»,  
4 курс, Національний університет «Острозька академія»***Науковий керівник: викладач Хомич І. С.*

**Постановка проблеми.** Важливість пристосування до навчального процесу визначається насамперед завданнями реформування освіти в Україні, необхідністю підготовки всебічно розвиненої особистості. У зв'язку з цим все більш важливими стають дослідження, пов'язані з вивченням особливостей психологічної адаптації в молодшому підлітковому віці та запобігання процесу дезадаптації, з психологічною підтримкою школярів з боку батьків під час переходу від дитинства до усвідомленої позиції дорослості. Відзначимо, що проблема адаптації – одна з фундаментальних міждисциплінарних наукових проблем.

Якщо в родині є дитина – першокласник, то початок шкільного навчання є складним періодом не тільки для нього самого, але й для всіх членів його сім'ї. У цей період важливою соціально-психологічною умовою, що детермінує процес шкільної адаптації, являється характер внутрішньосімейних відносин. Процес звикання до шкільних вимог і порядків, нового для п'ятикласників оточення, нових умов життя розуміється як адаптація. Адже дитина в школі звикає не тільки до своєї соціальної ролі, але перш за все до особливостей засвоєння знань у нових умовах. Адаптація – це процес взаємодії особистості із середовищем, при якому особистість повинна враховувати особливості середовища й активно впливати на нього, щоб забезпечити задоволення своїх основних потреб [3]. Максимально можливе задоволення актуальних потреб є важливим критерієм ефективності адаптаційного процесу. Успішна адаптація дозволяє реалізовувати значущі цілі (при збереженні психічного й фізичного здоров'я), забезпечує відповідність діяльності людини, її поведінки вимогам середовища. Ефективність шкільної адаптації в значній мірі залежить від того, наскільки адекватно дитина сприймає себе та свої відносини з іншими людьми.

Поряд з учителями, однокласниками та шкільним психологом велику роль у адаптаційному процесі відіграють батьки п'ятикласників. У житті кожної людини батьки відіграють одну з головних ролей. Від відношення батька й матері до своєї дитини багато в чому залежить процес формування її особистості. Світогляд, становлення характеру, моральні основи, ставлення до духовних і матеріальних цінностей у першу чергу виховуються у дітей батьками. А залежить цей процес багато в чому від того, як задовольняються у сім'ї основні потреби дитини в емоційному контакті, в необхідності у самоствердженні, потребі в повазі. Для формування у дитини власного «Я» вирішальним фактором є погляди та поведінка батьків [3]. Саме тому **метою** нашого повідомлення є обґрунтування ролі батьків п'ятикласників у процесі адаптації до вимог середньої школи. Успішна адаптація залежить від сприятливих умов і змісту навчання, діяльності й спілкування дитини в сім'ї і в школі. Більшість учнів переживають перехід із початкової школи до основної як важливий крок у своєму житті. Поява декількох учителів-«предметників» із різними вимогами, характерами, стилем викладання є для них очевидним показником дорослішання.

П'ятий клас (10 років) – це закінчення дитинства, період, який безпосередньо передуює підлітковому. У школярів 5-го класу істотно змінюється зміст діяльності - провідною стає суспільно-корисна діяльність. На новому рівні протікають психічні процеси. Якісні новоутворення характеризуються інтенсивністю проявів, відбувається зрушення в розвитку самосвідомості, у результаті чого в підлітка формується уявлення про себе як про дорослу людину. Прагнення до дорослості та самостійності, критичне ставлення до оточуючих, уміння підкорятись нормам колективного життя визначають усі інші особливості - поведінку, спрямованість активності. Підлітковий вік характеризується значними змінами в будові тіла, у протіканні фізіологічних процесів, статевому розвитку. Зміни, що відбуваються

в цьому віці, мають пряме відношення до рухової діяльності підлітка. Саме на цей вік припадає найбільша кількість дітей із так званою «шкільною дезадаптацією», тобто тих, які не вміють пристосуватися до умов та вимог середньої школи. Це може проявлятися у низькій успішності, поганій дисципліні, розладах взаємин із дорослими та однолітками, появі негативних якостей в особистості та поведінці, негативних суб'єктивних переживань [3]. Якщо інтелектуально та особистісно дитина не доросла до п'ятого класу, то їй важко буде адаптуватися до нових вимог. Труднощі можуть відбуватися в сфері спілкування з однолітками та вчителями (замкненість, негативістська демонстративність, агресивність, конфліктність чи страхи, неправдивість, залежність, підлабузництво), в родинному спілкуванні чи в навчальній діяльності. Соціалізація дитини, як відомо, починається в родині, але на певному етапі дитинства до сімейного виховання додається шкільне навчання. У школі дитина зустрічається з новими вимогами, правилами, іншим розпорядком життя, новим оточенням. Початок систематичного навчання є стресовою ситуацією в житті дитини, оскільки пов'язаний з необхідністю адаптуватися до нових мікросоціальних умов. Цей процес супроводжується різноманітними зрушеннями у функціональному стані і значною мірою впливає на психоемоційний стан. Від благополуччя адаптаційного періоду під час переходу до п'ятого класу значною мірою залежить успішність подальшої соціальної діяльності дитини [2]. Однією з важливих умов адаптації в школі виступає відношення соціального середовища дитини до її успіхів і невдач, де ведуча роль належить вчителю й батькам.

Отже, важливими чинниками успішної адаптації дитини до школи є сприятливі умови соціального середовища, і це не тільки школа, але й сім'я. До них належать: адекватні методи виховання в сім'ї, усвідомлення свого статусу в групі ровесників, безконфліктна ситуація в родині, рівень освіченості батьків, функціональна готовність до навчання, шкільна зрілість, повна сім'я, задоволення від спілкування з дорослими, позитивний стиль ставлення вчителя до дітей [2]. Сім'я завжди була і залишається природним середовищем первинної соціалізації дитини, джерелом матеріальної і емоційної підтримки, необхідної для розвитку її членів, особливо дітей та підлітків, засобом збереження і передачі культурних цінностей від покоління до покоління. Надзвичайно важливого значення для формування життєвих ставлень дитини мають передусім взаємини між самими батьками, оскільки саме вони відображають загальні тенденції сімейних стосунків, спрямованість життєдіяльності родини, її морального фону. Психологічні особливості життя дитини на порозі шкільного навчання, сама родина й сімейне виховання не часто потрапляють у фокус психолого-педагогічних досліджень. Проблема взаємозв'язку внутрішньосімейних взаємин з характеристиками адаптації дітей до п'ятого класу залишається мало дослідженою.

У процес шкільної адаптації втягується вся родина, що позначається на самій дитині, Недостатність уваги з боку дорослих робить особистий світ підлітка соціально вузьким. У зв'язку з формуванням рефлексії дитина особливо чутлива до безтактності дорослої людини. Частіше за все ми спостерігаємо в підлітковому віці авторитарний стиль спілкування в системі дорослий-підліток.

У соціальному відношенні підліток починає активно входити у світ дорослих. З'являються авторитетні дорослі, оцінка особистості змінюється. Батьки часто із запізненням фіксують нові зміни, збільшується кількість негативних оцінок. У мотивах спілкування переважає потреба отримати підтримку з боку дорослого. Основні потреби пов'язані з успішністю у школі. Але в той же час часто відбувається погіршення результатів навчання. У зв'язку з цим змінюються стосунки з батьками.

Більшість дослідників підкреслюють динамічний і соціальний характер процесу адаптації. У зв'язку із цим шкільна адаптація розуміється нами, по-перше, як процес, що передбачає входження дитини в новий простір, по-друге, як активно-пристосувальний процес включення дитини в шкільне навчання.

Зі шкільною дезадаптацією пов'язують відхилення у навчальній діяльності, утруднення у навчанні, конфліктну поведінку з однокласниками, неадекватну самооцінку [1].

Звідси випливає небажання відвідувати школу. Цілком природно, що подолання тієї чи іншої форми дезадаптованості має бути спрямоване на усунення причин, що її викликають.

Ефективність процесу шкільної адаптації значною мірою визначає успішність навчальної діяльності, збереження фізичного і психічного здоров'я дитини. Саме у цьому суть адаптаційного періоду в школі. Дезадаптованість — не процес, а стан, що виникає від незадоволення основних потреб унаслідок використання неадекватних способів поведінки. Дезадаптованість учнів спричиняє неадекватну, погано контрольовану поведінку, конфліктні стосунки, проблеми у навчальній діяльності. Шкільна дезадаптація є симптомом ускладнень або неможливості подальшого розвитку дітей в умовах, що склалися. У ситуації дезадаптованості виникає загроза появи неврозів та психопатій [4]. Тому створювати необхідні умови під час перехідного адаптаційного періоду потрібно не лише для першокласників, а й для дітей, які потрапляють у нові колективи, починають освоювати нові форми занять. Для ефективності адаптаційного періоду дітей 5-х класів необхідно враховувати особливості підліткового віку.

Батьки повинні допомогти дитині в адаптаційний період (зазвичай це перша чверть навчального року), пояснити, що не все у навчанні цікаво. Навчання – це гарний спосіб виховувати свою силу волі, тому варто давати дитині змогу розвиватися, не виконувати за неї домашні завдання. Потрібно радіти разом з дитиною, сумувати разом з нею, але ніколи не карати за погані оцінки. Це може викликати тільки негативне ставлення до шкільних предметів [2].

Дуже важливо проводити групове консультування батьків з проблеми адаптації до навчання у п'ятому класі. На груповому консультуванні або на батьківських зборах варто ознайомити батьків із особливостями молодшого підліткового віку, пояснити, якими є причини і наслідки успішної адаптації та дезадаптації до навчання в п'ятому класі та яка роль сім'ї у цих процесах. Оскільки сімейні взаємовідносини мають вагомий вплив на шкільну адаптацію, то створення й розвиток загального позитивного емоційного фону внутрішньосімейних відносин дозволяє зробити період адаптації п'ятикласників недовгим і позитивним.

Критерієм успішної адаптації до нових умов є, насамперед, ступінь збереження психічного і фізичного здоров'я. Тому важливо, щоб батьки слідували за дотриманням режиму дня школяра [4]. Позитивний вплив на учнів має і створення умов для розвитку самостійності у поведінці дитини. У п'ятикласника неодмінно повинні бути домашні обов'язки, за виконання яких він несе відповідальність. Важливою якістю батьків є чутливість до дитини. Недостатньо бути постійно з дитиною, потрібно сприймати її як рівноцінного учасника спілкування, бути уважними до дитини, а також чуйними та чутливими [2].

**Висновки.** Отже, у дослідженні ми показали важливість підтримки сім'ї у пристосуванні п'ятикласника до нових умов навчання. Обов'язок батьків - забезпечити дитині спокійну, доброзичливу обстановку, чіткий режим, зробити так, щоб п'ятикласник відчув підтримку та допомогу найрідніших.

### Список використаної літератури

1. Гармаш Н. Адаптація п'ятикласників до середньої школи / Н. Гармаш // Психолог. Шкільний світ: Всеукраїнська газета. – 2014. – № 18. – С. 46-48.
2. Горлова А. В. Шляхи попередження дезадаптації майбутніх п'ятикласників / А.В.Горлова// Наука і освіта. – 2011. – № 4. – С. 102-105
3. Павелків Р. В. Вікова психологія: підручник / Р. В. Павелків. – К. : Кондор, 2011. – 468 с.
4. Полянський П. Педагогічна адаптація учнів 5 класу до навчання в основній школі / П. Полянський // Математика в школі : Науково-методичний журнал. – 2005. – №3. – С. 2-3.

УДК 159.922.8:[316.61:159.925]

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Мельник Т., здобувач ОС «бакалавр», 4 курс, РДГУ

Науковий керівник: канд.психол.наук, доцент Кулаков Р.С.

**Постановка проблеми.** Соціальний інтелект є однією із важливих когнітивних складових структури комунікативних здібностей. Соціальний інтелект – компонент життєдіяльності особистості, що дозволяє людині правильно зрозуміти вчинки та дії оточуючих. Термін «соціальний інтелект» введений у психологічну науку 1920-го року Едвардом Торндайком для трактування діяльності у міжособистісних стосунках.

За Дж. Гілфордом, соціальний інтелект – система інтелектуальних здібностей, незалежних від фактора загального інтелекту і пов'язаних з пізнанням поведінкової інформації [1, с. 1].

**Мета публікації** – проаналізувати основні психологічні особливості розвитку соціального інтелекту у підлітковому віці.

Рівень соціального інтелекту впливає на прогнозування розвитку міжособистісних стосунків та забезпечує психологічну витривалість суб'єкта.

Соціальний інтелект підлітка, згідно з теорією М. В. Оданович, в процесі свого становлення проходить три стадії:

- 1) уникнення труднощів (пасивне пристосування до умов діяльності);
- 2) визначення цілей (спрямованість діяльності);
- 3) прояв ціннісно-сенсового відношення (співпраця, вибір засобів досягнення цілей) [2, с. 39].

Прояв рефлексії, характер самооцінки та прагнення до взаємодії обумовлюють динаміку становлення соціального інтелекту. Показники соціального інтелекту відрізняються у популярних серед своїх ровесників та у ігнорованих (аутсайдерів) підлітків, зокрема у перших більш адекватне розуміння причин настання соціальних подій у динаміці та значно вищий загальний рівень розвитку соціального інтелекту. Значний вплив на розвиток соціального інтелекту у підлітковому віці здійснює психологічний клімат у закладах освіти, де суб'єкт проводить більшість свого часу.

Розлади у сфері соціального інтелекту у підлітковому віці є детермінантом розвитку асоціальної поведінки особистості у майбутньому. Підліткам із девіантною поведінкою притаманні низький показник загального рівня соціального інтелекту, недостатній рівень вираженості здібностей розуміння зв'язку між поведінковими вчинками та їх наслідками, нівелювання соціальних норм та відсутність розуміння невербальної поведінки оточуючих [3, с. 108].

Для діагностики соціального інтелекту використовується методика «Тест Дж. Гілфорда і М. Маллівена», що був розроблений Дж. Гілфордом у 60-ті роки ХХ ст. При гармонійному розвитку особистості, показники по субтестах, що складають основу методики Дж. Гілфорда, збільшуються з віком, що пов'язано з розширенням кола спілкування.

Існують засоби підвищення соціального інтелекту у підлітковому віці, такі як учбово-пізнавальні завдання, спеціально організована взаємодія між учасниками учбового процесу (учнів та учителів) та формування читацької діяльності особистості.

Високий рівень соціального інтелекту свідчить про наявність у особистості здатності до емпатії, співпереживання та розуміння інших. Рівень соціального інтелекту має значний вплив на здатність особистості до соціальної адаптації. Підліткам з високим соціальним інтелектом властива контактність, відкритість, доброзичливість по відношенню як до ровесників, так і до інших, в тому числі вчителів та батьків. Низькі показники рівня соціального інтелекту у підлітків можуть бути обумовлені вузьким колом спілкування даної особистості, а також, що актуально на даний час, знеціненням прямого спілкування (віч-на-віч), заміна його на спілкування з використанням різних засобів комунікації (соціальні

мережі, тощо). Низький соціальний інтелект вказує на емоційну нестійкість та конфліктний стан Я-образу особистості.

Отже, соціальний інтелект напряму впливає на всі аспекти комунікативної сфери особистості та на успішність інтеграції індивіда у соціум. Дослідження даної складової комунікативних здібностей дозволяє виявити проблеми у міжособистісних стосунках підлітків, причини їх виникнення та знайти шляхи усунення цих проблем.

### Список використаної літератури

1. Гилфорд Дж. Три сторони інтелекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления. – М. : Прогресс, 1965. – 14 с.

2. Оданович М.В. Дидактические условия становления социального интеллекта старшего подростка в процессе решения учебно-познавательных задач: дисс.... канд. пед. наук: 13.00.01. Общая педагогика, история педагогики и образования. – Волгоград, 2002. – 166 с.

3. Крейдун Н. П. Деформація соціального інтелекту як фактора девіантної поведінки у старшому підлітковому віці / Н. П. Крейдун // Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія: зб. / Черніг. держ. технол. ун-т. – Чернігів : Вид-во Черніг. держ. технол. ун-ту, 2012. – 2013. – №1. – 279 с.

УДК 159.964.21:316.614.5

## РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ІГОР

Мельник Ю., здобувач ОС «магістр», 5 курс РДГУ

Науковий керівник: канд. пед. наук, доцент Павелків О.М.

**Постановка проблеми.** У статті вивчено вплив комп'ютера на особистість дитини в умовах дошкільної освіти; охарактеризовано можливості комп'ютерних ігор у роботі з дітьми дошкільного віку. Подано класифікацію та описано функції комп'ютерних ігор та їх характеристика. Проаналізовано структуру аналізу комп'ютерної гри.

Комп'ютерні технології навчання впевнено займають свою нішу в освітньо-виховному процесі дошкільного навчального закладу (ДНЗ). Оскільки основним видом життєдіяльності дитини в цей період є ігрова діяльність, то доцільно використовувати у навчально-виховний процес ДНЗ комп'ютерні ігри. Комп'ютер вводячи дитину у певну ігрову ситуацію та надаючи дидактичну допомогу у вигляді навчального матеріалу з ілюстраціями та графіками, дозволяє істотно покращити навчально-виховний процес та якісно змінити контроль за діяльністю дітей.

Проблема використання комп'ютера у педагогічному та навчальному процесі, висвітлена в роботах: Р. Вільямса, Б. Гершунського, В. Глушкова, А. Єршова, К. Маклін, Ю. Машбица, С. Пейперта, Є. Полат, О Чекан та ін..

**Мета** статті – дослідити можливості дидактичних комп'ютерних ігор у роботі з дошкільниками.

**Виклад основного матеріалу.** Комп'ютерні ігри та вправи необхідно розглядати як засіб, що стимулює творчу активність дітей [2]. Вони цікаві та доступні, а закладені в них ігрові завдання містять не тільки навчальний матеріал, способи та засоби для його вирішення, а ще мотив та мету, які стимулюють дитину.

Комп'ютерні ігри, що використовуються в роботі з дітьми дошкільного віку умовно можна поділити на такі підгрупи:

- розвивальні комп'ютерні ігри (спрямовані на формування загальних розумових здібностей, а також пам'яті, мислення, уваги);



- навчальні комп'ютерні ігри (які знайомлять дитину з початками математичних понять, дидактичних уявлень, з основами систематизації, аналізу понять, навчають грамоті, читанню);
- ігри-квести (де правила гри приховані і дитина повинна дійти до усвідомлення цілі і способу дій, тобто знайти ключ для розв'язання завдання);
- ігри-забави (без завдань для розвитку, проте дають можливість дитині порозважатись, здійснити пошукові дії і побачити результат у вигляді мультика);
- комп'ютерні діагностуючі ігри (допомагають виявити рівень знань, розвитку, здібностей або відхилень) [3, с. 89].

Під час створення комп'ютерних ігор важливо дотримуватися дидактичних принципів: вибирати ігри помірної складності, поступово пропонувати більш важкі завдання. Для рухливих непосидючих дітей краще готувати ігри коротші й динамічніші. Спокійним дітям можна пропонувати більш тривалі ігри.

Щоб комп'ютер не становив загрози для дитини, перед початком гри необхідно встановити обов'язкові правила, своєрідну техніку безпеки для дітей. Зокрема, не слід дозволяти дитині сидіти за комп'ютером більше 10-15 хв, не грати в комп'ютерні ігри безпосередньо перед денним сном. Крім того, щоб зрозуміти, наскільки гра підходить для задач, які ви ставите, потрібно спочатку програти в неї самому [2].

Застосування на корекційно-розвивальному занятті комп'ютерних ігор допомагає дитині зрозуміти, що на екрані присутнє зображення речей, а не реальні речі. То ж, у дітей починає розвиватися так звана знакова функція свідомості, тобто розуміння того, що є кілька рівнів навколишнього середовища – це реальні речі, і картинки, й схеми, слова або числа тощо.

Дитина, працюючи за комп'ютером, має реальну можливість бачити на екрані результат своєї роботи. Крім того, комп'ютер дозволяє повністю усунути одну з найважливіших причин негативного ставлення дітей до навчання – проблеми нерозуміння матеріалу (новий матеріал подається в інтерактивній формі, що забезпечує та зберігає стійкий інтерес та увагу дітей). Працюючи на комп'ютері, діти отримують можливість виконати завдання до кінця, для цього у комп'ютерних іграх існує система стимулювання (підказки та заохочення на зразок: «Молодець», «Спробуй ще раз», «Подумай», «Чудово», які супроводжуються позитивними або негативними звуками).

Для дітей дошкільного віку існує чимало навчальних комп'ютерних програм для навчання читання, рахування, математичного мислення та для загального розвитку дітей (розвиток уваги, мислення, логіки). Це такі програми як: «Десять мавпочок», «Вчимося рахувати», «Пласкі фігури», «Об'ємні фігури» та інші. Вони виконані за допомогою флеш-анімації, із зручною системою управління та ігровим сюжетом. Такі ігри формують у дітей навички з математики, логічного читання та письма, розвивають мислення, увагу, уяву та ін. Для ознайомлення можна скористатися іграми з дитячих розвиваючих сайтів таких як: дитячий портал «Сонечко», «Дитячий світ», «Дитяча ігрова кімната», «Розвиваючі ігри».

Корисними будуть ігри на основі казкових сюжетів. Наприклад, гра «Математика з Алладіном» допоможе розвинути кмітливість та зорову пам'ять, «Алі-Баба та сорок розбійників» – спритність, кмітливість, просторове мислення. Програма «Fredy Fish» сприяє розвитку нестандартного мислення та вміння приймати рішення. Є програми, що розвивають пам'ять та увагу. Програма «Арт-студія» вчить основам малювання, «В гостині в матусі Гусині» – читанню, логічному мисленню. Комп'ютерні ігри дозволяють організувати навчальну діяльність в цікавій формі. При цьому у дитини формується установка на самостійний пошук, критичне ставлення до оточення і самого себе, бажання дізнатися нове.

На основі аналізу змісту комп'ютерних ігор, узагальнюємо, що комп'ютерні ігри :

- допомагають дітям краще засвоювати матеріал, виявляють прогалини у знаннях та усувають їх, забезпечують досягнення дітьми певного рівня інтелектуального розвитку;
- під час комп'ютерних ігор у дітей розвиваються позитивні емоційні реакції, що сприяє корекції і розвитку психічних процесів;

- заняття з використанням комп'ютерних програм, розвивальних ігор стимулюють у дітей цікавість і прагнення досягати поставленої мети [3, с. 87-88].

Досвід показує, що спілкування з гаджетами викликає в дітей жвавий інтерес. Цей інтерес лежить в основі формування таких важливих структур, як пізнавальна мотивація, довільні пам'ять й увага. Незаперечним є той факт, що саме ці якості забезпечують психологічну готовність дошкільників до навчання в школі.

**Висновки.** Отже, використання комп'ютерних ігор в роботі практичного психолога є не лише цікавим, але й дуже ефективним методом у підготовці дітей до шкільного навчання, що підтверджується результатами моніторингових досліджень. Зокрема, у результаті впровадження в роботу комп'ютерних дидактичних ігор можна очікувати такі результати: активізація пізнавальної діяльності дітей; покращення показників готовності шестирічок до шкільного навчання; позитивні зміни у емоційно-вольовій сфері дітей. Виходячи з викладеного вище, слід зазначити, що комп'ютерні дидактичні ігри є потужним ресурсом для розвитку, навчання й виховання дошкільнят.

### Список використаної літератури

1. Семчук С. І. Комп'ютерні технології навчання і виховання дітей дошкільного віку: реалії та перспективи [Електронний ресурс] / С. І. Семчук. – Режим доступу: <http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/2938/1/Семчук%20С.І.%20стаття.doc>. – Назва з екрану.
2. Комп'ютерна гра [Електронний ресурс] / Режим доступу: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>. – Назва з екрану.
3. Чекан О. І. Застосування комп'ютерних технологій у професійній діяльності вихователя дошкільного навчального закладу: навч. посіб. / О. І. Чекан. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2015. – 184 с.

УДК 378.013

## СУЧАСНІ АСПЕКТИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Микитюк В., здобувач ОС «бакалавр» спеціальності 053 «Практична психологія»,  
3 курс, РДГУ

*Науковий керівник: ст. викладач Березюк Т. П*

**Постановка проблеми.** Взаємини здобувача вищої освіти та викладача, демократизація всієї педагогічної діяльності стали гострою потребою сучасної системи навчання. В останні роки відзначаються суттєві зміни в особистісному розвитку здобувачів: їм властиві прагматичність думок і дій, розкутість і незалежність. Динамічному суспільству потрібні яскраві творчі особистості, які зберігають здатність до постійного самопізнання і саморозвитку. У зв'язку з цим все частіше виникає необхідність використання в практиці навчання і виховання особистісно орієнтованого підходу. Саме такий підхід дає можливість розкрити справжні пізнавальні можливості кожного здобувача вищої освіти і зробити навчальний процес більш мобільним, цікавим, комфортним, що підвищуватиме ефективність навчання і задоволеність викладача своєю працею.

**Мета** повідомлення: здійснити аналіз дослідження проблеми особистісно орієнтованого навчання в умовах ВЗО, зазначивши переваги і перспективи даного підходу в сучасний період розвитку національної освіти.

Особистісно орієнтоване навчання – це таке навчання, центром якого є особистість, самобутність, самоцінність, де суб'єктний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти [5].

Особистісно орієнтована освіта, на думку В. Серікова, не ставить за мету формування особистості з заданими попередньо якостями, вона лише «... створює умови для

повноцінного виявлення і, відповідно, розвитку особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу» [4].

За визначенням Панфілової А. П., основними принципами особистісно орієнтованого підходу є [3]:

- принцип безперервності розвитку;
- принцип активності студента;
- блок закономірностей, що відбивають системність впливу освітнього середовища, активної взаємодії з цим середовищем, хто навчається;
- блок закономірностей управління освітнім процесом;
- попередній блок закономірностей, який кореспондується з закономірностями організації освітнього процесу, з яких відбувається перехід від моделі «наповнення» знаннями, навичками, вміннями до моделі «запалювання» – активізації внутрішніх інтелектуальних ресурсів.

Головними перевагами особистісно орієнтованого навчання вбачаються:

- створення умов для повноцінного виявлення та розвитку особистісних якостей здобувачів вищої освіти;
- формування в здобувачів вищої освіти вміння самостійно (але під керівництвом викладачів) набувати нових знань і застосовувати їх;
- переорієнтація з запам'ятовування готових знань до формування особистісних новоутворень, вміння творчо навчатись, опрацьовуючи наукові знання і суспільний досвід стосовно потреб практики;
- стимулювання інтелектуального розвитку здобувачів і збагачення їхнього мислення завдяки посиленню самостійності навчання [1].

На сучасному етапі підготовки майбутніх спеціалістів гостро виникає потреба розвитку їхнього креативного мислення, формування комунікативних умінь та практичної підготовки до успішної професійної діяльності в конкурентному середовищі.

Тому особистісно орієнтоване навчання у вищій школі відкриває широкі можливості для гнучких форм навчання, що дозволяє урізноманітнювати навчальну діяльність, уникати шаблонів, сприяти підвищенню активності здобуття та засвоєння знань, враховуючи прагнення майбутніх спеціалістів до раннього працевлаштування. Відмова від гнучкості у більшості вітчизняних вишів призводить до ігнорування студентами занять на користь практичної діяльності, проти якого виші безсилі і нічого не можуть йому протиставити. До того ж у цьому сенсі позиції вітчизняних вишів послабляються наявністю безлічі дистанційних платформ, якими користуються молоді люди зі знанням іноземної мови [2].

Зазначимо, що у більшості країн світу в умовах сьогодення, через поширення коронавірусної інфекції COVID-19, відбувається перехід університетів на дистанційне навчання. Карантинні обмеження призвели до відкриття світові багатьох актуальних он-лайн ресурсів навчання та просування значної мережевої взаємодії в розвитку Edtech. Так, загалом, платформа Coursera надала можливість доступу до більш ніж 3800 курсів та 400 спеціальностей від провідних університетських та галузевих партнерів. В Україні функціонує безкоштовна платформа масових онлайн-курсів (МВОК) Prometheus.

Таким чином, проведені дослідження дозволили стверджувати, що сучасна національна освіта неможлива без звернення до особистісно орієнтованого навчання, що передбачає суттєве підвищення вимог щодо кваліфікації та педагогічної майстерності викладачів ВЗО, їхнього уміння вибудовувати соціально-гуманітарні стосунки зі здобувачами вищої освіти.

### Список використаної літератури

1. Артёмов І. В., Інновації у вищій освіті: вітчизняний і зарубіжний досвід : навч. посіб. / І. В. Артёмов, І. П. Студеняк, Й. Й. Головач, А. В. Гусь. – Ужгород: ПП «АУТДОР-ШАРК», 2015. – С. 360.

2. Кошечко Н. В. Інноваційні освітні технології навчання та викладання у вищій школі / Кошечко // Вісник КНУ імені Тараса Шевченка. Педагогіка. – Київ : КНУ, 2015. – №1(1). – С.35-38.
3. Панфилова А. П. Взаимодействие участников образовательного процесса: ученик для бакалавров / А. П. Панфилова, А. В. Долматов; под. ред. А. П. Панфиловой. – М.: Издательство Юрайт, 2014. – С. 487.
4. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование / В. В. Сериков. – Педагогіка. – 1994. – № 5. – С. 16–21.
5. Якиманська І. Особистісно орієнтована система навчання // Завуч. – 1999. – №7. – С. 22.

УДК 159.923.2:159.942-053.5

**ВПЛИВ ТРИВОЖНОСТІ НА САМООЦІНКУ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ**  
**Микитюк В., здобувач ОС «Бакалавр» спеціальності 053 «Практична психологія», 3 курс, РДГУ**

*Науковий керівник: викладач Джемджемера О.В.*

**Постановка проблеми.** Важливість встановлення взаємозв'язку самооцінки та тривожності молодших школярів проявляється в тому, що рівень тривожності та рівень самооцінки – надзвичайно важливі показники гармонійності розвитку особистості молодшого школяра. Самооцінка і тривожність є складними особистісними утвореннями і відносяться до фундаментальних властивостей особистості. Самооцінка, як найважливіша складова структури особистості, імпліцитно бере участь у регуляції діяльності та поведінки людини, визначає та спрямовує весь процес саморегулювання, а також виступає важливим чинником становлення і самовдосконалення людини. Тривожність, як один зі стрижневих параметрів індивідуальних розбіжностей, демонструє тенденцію особистості до антиципації загрози фрустрації її найважливіших соціальних потреб.

**Мета** повідомлення: проаналізувати й узагальнити погляди на явище тривожності та на причини її виникнення у молодшому шкільному віці; виявити взаємозв'язок тривожності та самооцінки молодших школярів.

Теоретико-емпіричні дослідження Л.В.Бороздіної, Л.І.Божович, Е.А.Залученової, В.Р.Кисловської, Л.Ліпсіт, В.С.Мерлін, Д.Міллер, Дж.Мітчел, В.Ф.Сафіна та ін. переконливо доводять тісний взаємозв'язок самооцінки та характерологічних рис особистості. Проте характер взаємозв'язку тривожності та самооцінки на сьогоднішній день залишається недостатньо висвітленим.

Феномен самооцінки досліджувався в працях Б.Г.Ананьева, Л.І.Божович, У.Джемса, Е.Еріксона, Ф.Зімбардо, І.С.Кона, Ч.Кулі, М.І.Лісіної, А.І.Липкіної, Дж.Міда, О.Л.Музики, К.Роджерса, С.Л.Рубінштейна, О.Т.Соколової, В.В.Століна, Ч.Д.Спілбергера, Є.В.Шорохової та інших авторів.

Закордонні вчені-психологи розглядають самооцінку насамперед в якості механізму, що забезпечує узгодженість вимог індивіда до себе із зовнішніми умовами, тобто, максимальну врівноваженість особистості з оточуючим соціальним середовищем.

Однак вітчизняні дослідники приділяють більшу увагу розгляду проблеми самооцінки з позиції зв'язку особистості та самооцінки, а також з позиції зв'язку самосвідомості та самооцінки. Наприклад, О.М. Леонт'єв аналізує самооцінку як одну з істотних умов, завдяки якій індивід стає особистістю. На думку автора, самооцінка формує в індивіда потребу відповідати рівню вимог оточуючих і відповідати рівню власних особистісних оцінок [4]. С.Л. Рубінштейн визначає самооцінку як стрижневе структурне утворення, що будується на оцінках індивіда іншими і його оцінюванні цих інших. Основу самооцінки становлять прийняті особистістю цінності, які на внутріособистісному рівні визначають механізм саморегуляції поведінки [5]

Аналіз досліджень дозволяє визначити самооцінку як необхідний елемент розвитку самосвідомості особистості. Завдяки здатності до самооцінки людина набуває спроможності самостійно спрямовувати і контролювати свої вчинки та дії. Адекватна рівню домагань і реальним можливостям людини самооцінка сприяє правильному вибору тактик і форм поведінки. За розбіжності рівня домагань і реальних можливостей (неадекватна самооцінка) людина починає неправильно себе оцінювати, що зумовлює її неадекватну поведінку. Наслідком цього є емоційні зриви, які негативно позначаються на міжособистісних стосунках та психологічному благополуччі особистості [2].

Праці таких дослідників, як А.Кондаш, Р.Мартенс, Я.Неверович, Г.Сельє, Ч.Д.Спілбергер, Ю.Л.Ханін, П.М.Якобсон аналізують тривожність особистісну диспозицію, що обумовлена дією стресового чинника. Л.І.Божович трактує тривожність як стійкий мотив та стійку форму його реалізації, Л.В.Бороздіна, Г.Ш.Габдрєєва, Я.М.Омельченко – як тенденцію особистості до переживання стану тривоги у ситуаціях соціальної взаємодії.

Дослідження взаємозв'язку тривожності та самооцінки здійснювалися з точки зору різних підходів. Так, згідно Г.М.Прихожан, у тривожних дітей виявляється низький рівень самооцінки, що має прояви як відсутність віри у власні можливості та здібності. Ч.Д.Спілберг встановив стійкі кореляційні коефіцієнти між реактивною тривожністю та рівнем самооцінки. За результатами досліджень К.Роджерса виникнення емоційної напруги та тривожності детермінується внутрішньоособистісним конфліктом між Я-ідеальним і Я-реальним. Результати дослідження В.Ф.Сафіна та його співробітників встановили закономірність, яка свідчить про кореляцію між стійкою неадекватно завищеною самооцінкою та низькою тривожністю з одного боку, а з іншого - між стійкою неадекватно низькою самооцінкою та високою тривожністю в поєднанні з інтроверсією.

Відомо, що на початкових етапах розвитку дитина оцінює переважно свої фізичні якості та можливості («Я великий», «Я сильний»), потім починає усвідомлювати і оцінювати практичні вміння, вчинки, моральні якості. Самооцінка поступово стає найважливішим регулятором поведінки людини, її активності в навчанні, праці, спілкуванні, самовихованні. Самосвідомість і самооцінка виявляються і формуються у діяльності, під безпосереднім впливом факторів, у першу чергу – спілкування та взаємодії з оточуючими, в тому числі в процесі шкільного навчання [1].

Як зазначають дослідники, шкільна тривожність – це порівняно м'яка форма прояву емоційного неблагополуччя дитини. Вона виражається у хвилюванні, підвищеному занепокоєнні у навчальних ситуаціях, у класі, в очікуванні поганого ставлення до себе, негативної оцінки з боку педагогів, однолітків. Дитина постійно відчуває власну неадекватність, неповноцінність, не впевнена у правильності своєї поведінки, своїх рішень. Емоційна холодність, нетактовність вчителя спричиняє підвищення тривожності в учнів, що стає найбільш згубним фактором для тих, хто вже знаходиться у стані «тривожної готовності», тобто, відчуває себе беззахисним і безпорадним [3].

З метою емпіричного підтвердження наявності взаємозв'язку між самооцінкою молодшого школяра та рівнем його тривожності було проведено експериментальне дослідження, у якому взяли участь 32 учні другого класу, за допомогою методики діагностики самооцінки Дембо-Рубінштейна в модифікації Г.М.Прихожан, а також тесту шкільної тривожності Філіпса.

Згідно результатів, отриманих в ході дослідження за методикою Дембо-Рубінштейна було виявлено, що: 8 учнів мають низький рівень самооцінки (25%); 6 учнів – середній рівень самооцінки(19%); 18 учнів – високий рівень самооцінки(56%).

Дослідження рівня шкільної тривожності за методикою Філіпса виявило, що 4 учні мають високий рівень тривожності (13%), 9 учнів – підвищений рівень тривожності (28%), а 19 учнів – низький рівень тривожності (59%). За результатами співставлення отриманих показників можна зробити висновок, що чим вищий рівень самооцінки у молодшого школяра, тим нижчий рівень його тривожності та навпаки.

**Висновки.** Отже, є підстави стверджувати, що самооцінка і тривожність є соціально породженими та соціально обумовленими явищами. У ході емпіричного дослідження було

підтверджено взаємозалежність самооцінки і тривожності у молодших школярів: чим вища самооцінка, тим нижчий рівень тривожності та, відповідно, чим нижча самооцінка, тим вищий рівень тривожності. Подальшими перспективами розробки даної проблеми вбачається дослідження факторів, які детермінують адекватну самооцінку молодших школярів.

### Список використаної літератури

1. Захарова А.В. Исследование самооценки младшего школьника в учебной деятельности / А.В.Захарова, Т.Ю.Андрущенко // Вопросы психологии, 1980. – № 4. – С.90-997.
  2. Калюжна Є. М. Особливості взаємозв'язку самооцінки і тривожності у молодшому шкільному віці / Є. М. Калюжна, М. В. Швергіна // Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти: електронний науковий журнал. – Запоріжжя, 2015. – № 2, Ч. 2. – С. 17-22. – Режим доступу: <http://journals.uran.ua/apprfo/article/view/55810/51969>
  3. Микляева А.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А.В.Микляева, П.В.Румянцева. – СПб.: Речь, 2007. – 151 с.
  4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 368 с.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.

УДК 159.9:61-056.29

### ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ВИВЧЕННЯ ДІТЕЙ З ДЦП

Миرونчук О., здобувач ОС «Магістр» спеціальності 016 «Спеціальна освіта»,  
1 курс, РДГУ

*Науковий керівник: викладач Джеджерера О.В.*

**Постановка проблеми.** В навчально-виховному процесі дітей з комплексними порушеннями психофізичного розвитку обов'язковою умовою є ефективне комплексне психолого-педагогічне обстеження. Обстеження є фундаментальною основою до подальшого корекційно-розвивального навчання та виховання дітей, які мають декілька первинних порушень. Діти з особливими освітніми потребами, як зазначає А.А.Колупаєва, мають відхилення від нормального фізичного чи психічного розвитку, зумовлені вродженими чи набутими розладами. Навчання та виховання цих дітей здійснюється з урахуванням особливостей їхнього розвитку, використання специфічної навчальної роботи, залежно від характеру розладу. Вони як і всі інші діти мають певні права, серед яких і право на отримання якісної освіти [2].

Залежно від типу порушення відокремлюють такі категорії дітей: з порушеннями слуху; з порушеннями зору; порушеннями інтелекту; з мовленнєвими порушеннями; з порушеннями опорно-рухового апарату; зі складною структурою порушень; з емоційно-вольовими порушеннями та дітей з аутизмом.

Ю.О.Лянной визначає дитячі церебральні паралічі (ДЦП) як клінічний термін, що поєднує групу хронічних непрогресуючих симптомокомплексів рухових порушень, вторинних по відношенню до поразок або аномалій головного мозку, що виникають у перинатальному періоді. Приблизно у 30-50% людей із ДЦП спостерігається порушення інтелекту. Пошкодження мозку може вплинути також на освоєння рідної мови й мовлення [3]. Найбільш часто причинами розвитку дитячого церебрального паралічу вважаються інфекційні захворювання, при яких основні патологічні явища розвиваються в нервовій системі; ускладнення захворювань матері дитини гострого і хронічного характеру; сильне отруєння організму шкідливими речовинами; несприятливі умови екології та інше. Поширення й посилення цих явищ є причиною зростання кількості випадків ДЦП у дітей, що обумовлює необхідність налагодження системи комплексної допомоги медиків, психологів, педагогів, логопедів, дефектологів залежно від особливостей прояву захворювання.

Згідно дослідження Е.Е.Пономарьової характерною рисою дитячого церебрального паралічу є порушення психомоторних функцій. Рухові розлади проявляються у вигляді паралічів, парезів, насильницьких рухів, порушень координації рухів. Ці симптоми нерідко супроводжуються затримкою психомовного розвитку, судорожними нападами, порушеннями зору, слуху, чутливості і іншими патологіями [4]. Дитячий церебральний параліч відрізняється великою різноманітністю клінічних проявів, супутніх симптомів, тяжкості рухових і психічних порушень, мір компенсації, причин, що викликали захворювання. Для більшості дітей із ДЦП характерна затримка психічного розвитку по типу так званого психічного інфантилізму. Тобто незрілість емоційно-вольової сфери особистості дитини. Це пояснюється уповільненим формуванням вищих структур мозку (лобові відділи головного мозку), пов'язаних з вольовою діяльністю. Інтелект дитини може відповідати віковим нормам, при цьому емоційна сфера залишається несформованою.

Найбільш об'єктивною залишається діагностика, яка базується на довготривалому спостереженні у поєднанні з експериментальним обстеженням окремих психічних функцій і вивченням темпу набуття повних знань та навичок. Як правило, завдання дифдіагностики розумового розвитку дітей із ДЦП вирішується лише з початком навчання. Саме з цією метою у школах-інтернатах для дітей з порушенням опорно-рухового апарату відкривають спеціальні підготовчі класи, у яких протягом досить великого періоду часу за дитиною ведеться спостереження, аналізуються її можливості та визначається програма навчання. Ще одним важливим завданням діагностики при ДЦП є комплексне вивчення дітей з метою розробки напрямів індивідуальної корекційної роботи. Для цього обов'язковим є ознайомлення з медичною документацією дитини, у якій висвітлено клінічна картина, динаміка змін стану дитини під впливом лікування, форма ДЦП і супутні синдроми. Ці знання, на думку Р.П.Попелюшко, дають можливість психологу правильно визначити адекватні методики й адекватний стимульний матеріал, враховуючи клінічні характеристики під час якісного аналізу результатів [5].

У ранньому, дошкільному, молодшому шкільному віці особливу увагу слід звертати на особливості формування пізнавальної діяльності. Аналізуючи прояви психічної діяльності дитини необхідно, в першу чергу, виділити ті фактори, які впливають на гальмування розвитку пізнавальної діяльності (важкість рухового ураження, патологія артикуляційного апарату, порушення зору чи слуху) і визначити, що в структурі дефекту обумовлюється ураженням мозку, а що пов'язане з порушенням моторики та аналізаторів.

При проведенні психолого-педагогічного вивчення дітей дошкільного віку з ДЦП слід враховувати: відповідність рівня виконуваних дитиною завдань руховим можливостям та ступеню збереженості аналізаторів; можливості навчання дитини, показниками яких є темп набуття навичок і кількість вправ, необхідних у процесі навчання; характер допомоги дорослого і можливість її використання; здатність до самостійного виконання завдання; ставлення дитини до завдання, її активність; можливість частково пристосовуватись до рухового дефекту; використання немовленнєвих засобів комунікації (рухи очей, міміка, жести); стійкість уваги; участь дитини у спільній діяльності; уміння наслідувати дії дорослого та усвідомлювати їх.

Дослідження останніх років, в тому числі й Т.С.Ващук, показали, що дітям з дитячим церебральним паралічем притаманні особливості пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, нездатність до самостійного життя, низька ступінь адаптації в оточуючому середовищі. Ці фактори руйнують систему взаємин дитини з навколишнім світом і викликають серйозні вторинні порушення фізичного, психічного і соціального розвитку [1, с. 43].

**Висновки.** Особливістю психічного розвитку при дитячих церебральних паралічах є не тільки його уповільнений темп, але і нерівномірний характер, диспропорційність у формуванні окремих функцій, прискорений розвиток одних, несформованість, відставання інших. Та якщо сформувати правильний підхід до психолого-педагогічного вивчення таких дітей, надати їм потрібну психологічну допомогу, спонукати до навчання за допомогою

спеціальних вправ та програм, то цілком можливо досягнути підвищення темпу набуття дітьми з ДЦП повних можливих знань, умінь та навичок.

### Список використаної літератури

1. Ващук Т.С. Логопедичний супровід дітей з дитячим церебральним паралічем – обов'язкова складова програми раннього втручання / Т.С. Ващук // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – Вип. 38. – Київ, 2019. – с. 42-49.
2. Колупаєва А.А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навч.-метод. посіб. / А.А. Колупаєва, О. М. Таранченко. – Харків : Вид-во «Ранок», 2019. – 304 с.
3. Лянной Ю.О. Педагогічні засоби і методи в реабілітаційно-корекційній роботі з дітьми з ДЦП / Ю.О. Лянной, А.Ю. Ковальова // Здоров'я людини в сучасному культурно-освітньому просторі : матер. І Всеукр. заоч. наук.-практ. інтернет-конференції, 22 березня 2018. – Суми : [СумДПУ ім. А. С. Макаренка], 2018. – С. 145–149.
4. Пономарьова Е.Е. Зміна функціонального стану і рухових навичок дітей з ДЦП засобом музичного впливу під час реабілітаційних процедур / Е.Е. Пономарьова // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 15 : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт) : зб. наук. праць. – Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. - Вип. 3К (97). – С. 428-430.
5. Попелюшко Р.П. Психолого-педагогічні особливості дітей з особливими освітніми потребами дошкільного віку / Р.П. Попелюшко // Шкільна освіта Хмельниччини: психолого-педагогічний супровід модернізаційних процесів : зб. наук. пр. – Хмельницький : ХОППО, 2018. – С. 188-193.

УДК [316.628:316.454.52]-057.875

### СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ КОНФЛІКТОСТІЙКОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Нечипорик (Грицак) І.В., здобувач ОС «бакалавр» спеціальності 053 «Психологія»,  
2 курс, РДГУ

*Науковий керівник: канд.пед.наук, доцент Павелків О.М.*

**Постановка проблеми.** Людське суспільство завжди було наповнене суперечностями й конфліктами – і це природно, оскільки суперечність є джерелом розвитку всього живого. Сьогодні науковці спостерігають значне підвищення рівня тривожності, невпевненості, розчарування багатьох людей і соціальних груп, а відтак – зростання їх конфліктності та агресивності, аж до різних форм насильства. Особливо складно стає навчатися та працювати і взаємодіяти за таких обставин молодому поколінню, зокрема студентам. Адаптуючись до нових обставин життєдіяльності, вимог професії, яку вивчають, вони змушені переживати масу стресів, швидко знаходити оптимальне вирішення різноманітних задач і долати розбіжності в поглядах з іншими людьми. У зв'язку із цим важливим чинником розвитку особистості, її професіоналізму та конкурентоспроможності виступає її конфліктостійкість.

Разом з тим слід зазначити, що проблема конфліктостійкості, нечасто стає предметом спеціальних досліджень у вітчизняній психології. Більше того, в українських психологічних тлумачних словниках цей термін навіть не представлений. Дотично конфліктостійкість розглядається в працях вітчизняних і зарубіжних фахівців, присвячених питанням поведінки особистості в конфліктних ситуаціях (С.Гіренко, Г. Ложкін, Н. Пов'якель, М. Примуш, Б.Хасан, О.Шаган та ін.), надання психологічної допомоги учасникам конфлікту (Н. Грішина, М. Литвак, Дж.Г.Скотт та ін.), оптимізації способів поведінки особистості в складних життєвих ситуаціях (М. Литвак, Л. Петровська, В. Семиченко, Т. Яценко та ін.). Нерідко в психологічній літературі вживаються дефініції, близькі до поняття «конфліктостійкість», такі як «психологічна стійкість» (М. Варій, В. Власов та ін.), «стресостійкість» (С. Анохіна,



В. Аршавський, В. Ротенберг та ін.), «емоційна стійкість» (К. Ізард, В. Зінченко, П. Зільберман, Б. Мещеряков та ін.), «життєстійкість» (С. Кобейса, С. Мадді). Найбільш продуктивним нині вважається дослідження конфліктостійкості російськими вченими А. Анцуповим та А. Шипіловим, які цілісно розглядають суть даного феномену, визначаючи його межі та структуру. Таким чином, актуальність проблеми формування й розвитку конфліктостійкості у студентів ВНЗ зумовлюється суперечностями між вимогами сучасного суспільства до рівня професіоналізму молодих спеціалістів і недостатнім теоретичним та експериментальним дослідженням цього питання у вітчизняній науці [2].

**Мета дослідження:** простежити розвиток соціально-психологічних чинників конфліктостійкості студентів і встановити їх взаємозв'язок з конфліктністю.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Дослідження конфліктів існує вже досить давно. Цим питанням займаються багато вчених, серед них варто виділити наступних як зарубіжних, так і вітчизняних вчених: Д. Белл, К. Боулдінг, Ю. Гальтунг, О. Зайцева, Ю. Запрудский, А. Здравомислова, М. Крозьє, В. Шаленко та інші. Конфлікти, які полягають у протиборстві груп розглядали К. Боулдінг та М. Крозьє, а конфлікт як певна експериментальна ситуація розглядався М. Вебером, Е. Дюркгеймом, М. Кондратьєвим, В. Мойсеєвим, П. Сорокіним та іншими.

Як вище зазначено психологія конфлікту досить детально вивчається з різних сторін і набуває нових форм. Однак, не досить часто можна зустріти поняття конфліктостійкості і її зміст. Відкриті залишаються питання про те, якою має бути конфліктостійка особистість, чи існує можливість у більшості ситуаціях перебувати в конструктивній позиції всім учасникам конфлікту тощо.

Термін «конфліктостійкість» наразі немає чіткого трактування у психологічній і педагогічній науці, зокрема в психологічних словниках. Найбільш успішними в цій сфері опинилися вчені А. Анцупов, А. Шипілов, які з'ясували, що під конфліктостійкістю варто розуміти здатність людини адекватно організувати свою поведінку у складних соціальних ситуаціях та безконфліктно вирішувати проблеми в стосунках із іншими людьми [1; 2].

Також конфліктостійкість розглядали С. Гіренко і М. Примуш. На їх думку особистість може бути конфліктостійкою, коли вона вміє управляти своїми емоціями, аналізувати, рефлексувати, прогнозувати, стримувати безпосередні конфліктні імпульси і успішно контролювати власний напружений стан та знаходити альтернативні рішення й вести полеміку у ситуації несприятливих міжособистісних стосунків [3; 5].

Л. О. Котлова зробила висновки про те, що: «... чим вищий рівень розвитку конфліктостійкості у людини, то ефективніші її дії в умовах конфлікту:

- здійснюється адекватна оцінка конфлікту та обґрунтований прогноз варіантів його подальшого розвитку;
- усвідомлюються завдання, що постали перед нею на кожному етапі розвитку конфлікту;
- відбувається постійне спостереження й контроль за поведінкою учасників конфлікту;
- контролюється узгодженість рішень та їх взаємодія в процесі реалізації;
- стають зрозумілими накази і завдання, усвідомлюється їх доцільність та необхідність;
- здійснюється надійне доведення інформації до кожного з учасників конфлікту під час розвитку конфлікту» [4].

Тому слід зауважити, що конфліктна ситуація викликається не лише зовнішніми впливами, такими як об'єктивними перешкодами, оточуючими, вимогами ситуації чи суспільства, а й внутрішніми процесами, до яких варто віднести бажання, потреби, установки, життєвий досвід, очікування, тощо.

Так, конфліктостійкість є важливою особистісною характеристикою так як дозволяє адаптуватись до стресів, різних ситуацій міжособистісної взаємодії, легше переживати життєві труднощі, невдачі, промахи і при цьому у конфліктній ситуації утримувати

внутрішню рівновагу і почуватись досить сміливо, впевнено, толерантно, об'єктивно і демократично до учасників конфлікту.

Таким чином, під конфліктостійкістю слід розуміти певну психологічну стійкість особистості, за допомогою якої вона конструктивно вирішує взаємодію з іншими людьми, успішно вирішує життєві завдання та адекватно здійснює управління конфліктом використовуючи особистісні здібності до саморегуляції, рефлексії, емпатії в складних, емоційно-напружених ситуаціях життя. Конфліктостійкість допомагає особистості успішно реалізувати свої можливості, досягати поставлених цілей і професійно зростати.

Емпіричне дослідження проводилося на базі Рівненського державного гуманітарного університету. У дослідженні брали участь 45 студентів третього курсу психолого-природничого факультету. Серед них: чоловічої статі – 3; жіночої статі – 42. Вік респондентів коливався від 19 до 20 років.

Було застосовано наступні методи: *теоретичні* – узагальнення, моделювання; *емпіричні* – тестування: тест «Оцінка рівня конфліктності особистості» (А. А. Кіршева, А.А. Рябчикова); методика дослідження стилю поведінки, особистісної схильності до конфліктної поведінки К. Томаса (адаптація Н. В. Гришиної); методика «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» (за В. В.Бойко); методика «Дослідження вольової саморегуляції» А. В. Зверькова і Е. В. Ейдмана; методики «Здатність до емпатії» (І. М. Юсупов); *статистичні* – метод лінійного кореляційного аналізу Пірсона із наступною якісною інтерпретацією та змістовим аналізом.

Виявлено, що за методикою дослідження стилю поведінки, особистісної схильності до конфліктної поведінки К. Томаса (адаптація Н. В. Гришиної) рівень розвитку конфліктності у студентів становить середній рівень з тенденцією до високого, це вказує на те, що більшості студентам характерний конструктивний характер вирішення конфліктних ситуацій. Він визначається комплексом стратегій направлених на розв'язання проблеми шляхом власних зусиль, цілеспрямованого аналізу ситуації і можливих варіантів поведінки, а також планування покрокових дій із врахуванням об'єктивних умов, минулого досвіду і наявних ресурсів. Проте, деякі здобувачі вищої освіти частіше застосовують інфантильні форми поведінки під час конфлікту, уникають проблем, у конфлікті мінімально враховують як власні інтереси, так і інтереси інших. Такі студенти на конфліктну проблему часто не звертають уваги, вважають, що вона зникне сама по собі, тому вони відволікаються, шукають підтримку серед оточення і орієнтовані на допомогу зі сторони інших або ж навпаки, прагнуть максимально задовольнити свої власні потреби, а потреби ближніх ігнорують.

У студентів третього курсу переважає стиль поведінки компроміс, суперництво і співпраця. За методикою «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» (за В. В. Бойко) отримані середні показники прояву емоційних бар'єрів в міжособистісному спілкуванні у студентів третього курсу. Це свідчить про існуванні певних складностей у деяких студентів зі встановленням контактів у міжособистісній взаємодії. Так, найбільше проблем спостерігається у студентів з невмінням керувати своїми емоціями при спілкуванні. В силу незнання та невміння вони відчують складності і намагаються з ними справитись. Найменше у студентів присутнє небажання зближуватись з людьми на емоційній основі, це свідчить про те, що студенти-психологи є відкритими і емоційними людьми, тому живе, емоційне спілкування для них є важливим.

За методикою «Дослідження вольової саморегуляції» А. В. Зверькова і Е. В. Ейдмана рівень розвитку вольової саморегуляції у студентів третього курсу знаходиться на середньому рівні. Ці дані свідчать про те, що більшість студентів є емоційно зрілими, активними, незалежними, самостійними, вони більш впевнені в собі, володіють рефлексією, мають реалістичні погляди і стійкі наміри в досягненні мети. Вони більш діяльні, працездатні особи, які активно прагнуть виконати заплановане, їх мобілізують перепони на шляху до мети, головна їх цінність – розпочата справа, яку вони прагнуть успішно реалізувати. Однак, є і студенти, у яких рефлексивність невисока, а загальний фон активності, як правило, знижений, їм властива імпульсивність і нестійкість намірів,

підвищена лабільність, невпевненість, імпульсивність, які можуть призводити до непослідовності і навіть хаотичної поведінки.

За допомогою методики «Здатність до емпатії» (І. М. Юсупова) розвиток емпатійних здібностей у студентів знаходиться на середньому рівні, що свідчить про хороший рівень емпатійності сучасної молоді. Ці дані свідчать про адекватність студентів у відношенні до людей та їх потреб і проблем. Вони, легко виражають спонтанний інтерес до іншої людини під час якого відображають її емоції. У міжособистісних відносинах судити про інших більш схильні за їхніми вчинками, ніж довіряти своїм особистим враженням. У спілкуванні уважні, намагаються зрозуміти більше, ніж сказано словами, але при зайвому впливі почуттів співрозмовника можуть втрачати терпіння. Більшість студентів зазвичай делікатно не висловлюють свою точку зору, коли невпевнені, що вона буде прийнята. Отож, учасники нашого дослідження більш довіряють фактам і вчинкам людей, вмюють себе контролювати, у спілкуванні уважні до співрозмовника, намагаються зрозуміти його емоційний стан.

Отже, між показниками *соціально-психологічних чинників конфліктостійкості і конфліктності* у студентів існують виражені кореляційні зв'язки в межах статистичної значущості  $p < 0,05$ . Результати кореляційного аналізу розкривають приховану суть даного взаємозв'язку, який проявляється в різноманітних формах.

Високий рівень неадекватних емоцій, домінування негативних емоцій, небажання зближуватись з людьми, відсутність самоконтролю і наполегливості, низький рівень емпатії призводить до високого прояву конфліктів у житті студентів, де вони не лише є учасниками, але і провокаторами конфліктних ситуацій у прагненні задовольнити лише свої потреби. Такі студенти не є конфліктостійкими.

Ті студенти, які мають високий рівень саморегуляції поведінки, високий емоційний інтелект, емпатійність, вміння передбачати ситуації, здібності до програмування та моделювання своїх справ, рефлексивність, відповідальність за свої вчинки, наполегливість у досягненні цілей для ефективної міжособистісної взаємодії з однолітками та дорослими, стають миротворцями і успішно вирішують конфліктні ситуації. Такі студенти є конфліктостійкими, врівноваженими і приємними у міжособистісній взаємодії, що важливо саме для студентів-психологів, які в силу своєї професії мають успішно долати різноманітні емоційні бар'єри у контакті з людьми.

За допомогою кореляційного аналізу ми виокремили *основні соціально-психологічні чинники конфліктостійкості студентської молоді*. До них відносяться: саморегуляція поведінки, вміння програмувати, моделювати і рефлексувати ситуацію, адекватні емоції наполегливість у досягненні цілей, емпатійні здібності.

**Висновки.** Отже, конфліктостійка особистість це та, яка вміє управляти своїми емоціями, аналізувати, рефлексувати, прогнозувати, стримувати безпосередні конфліктні імпульси і успішно контролювати власний напружений стан та знаходити альтернативні рішення й вести полеміку у ситуації несприятливих міжособистісних стосунків й здійснювати управління конфліктом чи конфліктною ситуацією. Конфліктостійкість допомагає особистості успішно реалізовувати свої можливості, досягати поставлених цілей і професійно зростати.

Під соціально-психологічними чинниками розвитку конфліктостійкості студентської молоді варто розуміти силу нервових процесів, риси характеру, ціннісні орієнтації, особистісну і мотиваційну спрямованість, рівень емпатійності, рефлексивності, саморегуляції, емоційну лабільність, самодостатність, життєвий досвід, стресостійкість а також особливості умов життєдіяльності особистості.

### Список використаної літератури

1. Анцупов А. Я. Конфликтология : учеб. для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – М. : ЮНИТИ, 2002. – 551 с.
2. Вітюк Н. Р. Конфліктостійкість як умова самореалізації особистості // Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія / Н. Р. Вітюк. – Івано-Франківськ : Вид-во Прикарпат. нац. ун-ту ім. В. Стефаника, 2011. – Вип. 16. – Ч. 1. – С. 104–112.

3. Гіренко С. П. Концептуальні засади виховання конфліктологічної культури працівників ОВС в умовах професіоналізації (педагогічний аспект) [Електронний ресурс] / С. П. Гіренко. – Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/vkhn/Nzkr/2008\\_20/08.htm](http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/vkhn/Nzkr/2008_20/08.htm).

4. Котлова Л. О. Формування конфліктологічної компетентності студентів як чинника їх особистісного розвитку / Л. О. Котлова // Наука і освіта. – 2014. – № 5. – С. 162–168.

5. Примуш М. Психологічний чинник політичних конфліктів / М. Примуш // Освіта регіону. – 2009. – № 1. – С. 124–129.

**УДК 159.922.8:159.955.4**

### **ПРОБЛЕМА РЕФЛЕКСІЇ ТА ЇЇ ОСОБЛИВОСТІ У ДОРΟΣЛИХ**

**Ніжеловська І., студентка магістратури РДГУ**

*Науковий керівник: кан.психол.наук Яцюк Н.О.*

Безперервна низка подій ХХ і ХХІ століть поставила людей в умови, коли стрес став характерним станом сучасної людини й гостро постала проблема регуляції цього стану. Розвиток інформаційних технологій, прискорення темпу життя, поява нових вимог на ринку праці в чітких конкурентних умовах, зростання глобалізації різних сфер економіки і соціального життя призвели до виникнення складних життєвих проблем. Усі ці умови життєдіяльності, вимагають від людини вміння самостійно створювати програму власних дій, моделювати ситуації, контролювати свої вчинки, рефлексувати [1].

Особливого значення рефлексія набуває за складних життєвих умов. Реалії сучасності часто стають причиною стресу, тому пріоритетним виявляється своєчасне самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів та станів в стресових ситуаціях та набування таким чином стресостійкості.

Стрес є рушійною силою у розвитку та перебігу психічних процесів, адже він вимагає від особистості розкриття власних ресурсів, мобілізацію усіх систем та актуалізацію пізнавальних процесів. Сформованість рефлексивних процесів допомагає людині швидко орієнтуватися у нових умовах життя та протистояти стресовим позиціям.

Проблема рефлексії знаходить своє відображення у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних вчених: у межах підходів до вивчення свідомості (Л. С. Виготський, Н. І. Гуткіна, А. Н. Леонтєв, І. М. Семенов, Є. В. Смирнова, А. П. Сопіков, С. Ю. Степанов та ін.), мислення (Н. Г. Алексєєв, А. В. Брушлінський, В. В. Давидов, А. З. Зак, В. К. Зарецький, Ю.Н. Кулюткін, С. Л. Рубінштейн, І. М. Семенов, С. Ю. Степанов та ін.), творчості (Я. А. Пономарьов, Ч. М. Гаджієв, С. Ю. Степанов, І. Н. Семенов та ін.), спілкування (Г. М. Андрєєва, А. А. Бодальов, С. В. Кондратьєва та ін.), особистості (К. А. Абульханова – Славська, Л. І. Анциферова, Л. С. Виготський, Б. В. Зейгарник, А. Б. Холмогорова та ін.) [1–4]. Погляди зарубіжних дослідників співзвучні з теоретичними поглядами на рефлексію вітчизняних психологів. Спільним у поглядах на саморефлексивну самосвідомість є позиція «спостерігача», безоціночна та неупереджена, що дозволяє фіксувати те, що відбувається, як у внутрішньому полі свідомості, так і навколо. Актуалізація рефлексивної самосвідомості відбувається природним шляхом у критичних життєвих ситуаціях, що інтенсифікують процеси самопізнання. Завдяки рефлексії людина здійснює аналіз свого життєвого досвіду, свого змісту свідомості [4].

Таким чином, рефлексія є способом пізнання себе і навколишньої дійсності і розглядається у чотирьох аспектах – онтологічному, гносеологічному, методологічному та аксіологічному. Рефлексія як метод дослідження колективних форм діяльності спілкування, мислення і свідомості досліджується у кооперативному, комунікативному, особистісному та інтелектуальному вимірах. Останнім часом додалися екзистенційний, культуральний та саногенний види рефлексії.

У емпіричному дослідженні рефлексії брали участь дорослі віком 25 – 63 років, працівники освітніх закладів Рівного (загальноосвітні, професійні та вищі заклади освіти). Усього було задіяно 40 осіб, 22 жінки та 18 чоловіків.

Для визначення рівня *рефлексії* були використані наступні методики: методика «Дослідження рівня розвитку рефлексивності» за А. В. Карповим і методика визначення рівня рефлексії (О.С. Анісімов). Отримані результати показали, що показники *ситуативної, ретроспективної та перспективної рефлексії* у досліджуваних знаходяться на середньому рівні з переважанням низького рівня над високим. Це свідчить про поверхневий рефлексивний аналіз інформації у респондентів, який здійснюється не з власної ініціативи, а під впливом обставин чи інших людей. Досліджувані можуть осмислити і проаналізувати те, що відбувається з ними, здатні співвідносити з предметною ситуацією власні дії, координувати, контролювати елементи діяльності відповідно до сучасних умов. Це проявляється у тому, що вони часто вдаються до обдумування того, що відбувається, схильні до самоаналізу в життєвих ситуаціях. Водночас їм властиво обмірковувати майбутню діяльність і планувати, прогнозувати імовірний результат діяльності. У поведінці досліджуваних це проявляється у вигляді ретельного планування деталей, які мають велике значення для виконання майбутньої діяльності; частому уявному зверненні їх до майбутньої діяльності; занепокоєнні про майбутнє.

**Висновки.** Таким чином, отримані результати вказують на те, що у досліджуваних присутнє вміння описувати власні дії, проявляти часткове усвідомлення своїх специфічних характеристик, отримувати випадковий результат рефлексії, часто такий, що не відповідає реальним умовам ситуації, а також проявляється в стихійному, неорганізованому характері перебігу рефлексивних процесів. Також можна констатувати розвинену здатність до взаємодії з соціальним оточенням, вміння приймати іншу точку зору та розділяти її, співпрацювати та проявляти самостійність мислення. Респонденти частково усвідомлюють свої специфічні характеристики, вміють полемізувати з собою, без наявності зовнішнього опонента.

### Список використаної літератури

1. Степанов С. Ю., Семёнов И. Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С. Ю. Степанов, И. Н. Семёнов // Вопросы психологи. – 1985 – №3. – С. 31-40.
2. Холодная М. А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям / М. А. Холодная. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН». – 2012. – 288 с.
3. Леонтьев А. М. Деятельность. Сознание. Личность / А. М. Леонтьев. – М. – 1975. – 304 с.
4. Семёнов И. Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач / И. Н. Семёнов. – М. – НИИОПП АПН СССР. – 1990. – 26 с.

УДК [159.922.7:159.97]:376-056

### СПЕЦИФІКА СТРАХІВ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Осадча І., студентка магістратури РДГУ

Науковий керівник: канд. психол. наук Яцюк Н.О/

З розвитком науково-технічного прогресу та постійною зайнятістю батьків проблема дитячих страхів набуває особливої актуальності. Наше стрімке життя з його динамічністю та стресовими ситуаціями, бурхливим, невпинним потоком інформації, яка насичена різноманітними ефектами, жахами тощо, безконтрольним доступом до інтернету, сімейними негараздами, обов'язково впливають на вразливу дитячу психіку. Захистити внутрішній світ малят від негативних впливів, від виникнення у них необґрунтованих страхів – спільна турбота дорослих, які мають справу з дітьми. А у дітей з особливими освітніми потребами (ООП) проблема страхів є особливо актуальною, оскільки вони можуть мати певні сенсорні

проблеми, фізичні вади, проблеми з соціалізацією та неготовністю суспільства до прийняття їхньої «інакшості».

Термін «діти з особливими освітніми потребами» увійшов до кола офіційно визнаної термінології на теренах нашої країни з моменту внесення змін до закону України «Про освіту» (від 23.05.2017 «Щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг») [2]. Особа з особливими освітніми потребами» - це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення права на освіту, сприяння розвитку особистості, поліпшення стану здоров'я та якості життя, підвищення рівня участі у житті громади». Визначення містить три важливих взаємопов'язаних компонента, що базуються на біо-психо-соціальній моделі дитячого розвитку. Його фізична, психічна, особистісна і соціальна складові виступають у якості підґрунтя для виокремлення основних класифікаційних ознак особливих освітніх потреб дитини [1]. В цілому проблема вивчення дитячих страхів здається майже завершеною: проаналізовано детермінанти виникнення страхів, наслідки цього явища, запропоновано цікаві форми психологічної корекції. Різні аспекти дослідження страхів представлені у роботах В. Астапова, А. Захарова, Ф. Зімбардо, Г. Еберлейн, Є. Івлевої, К. Ізарда, Н. Імедадзе, Л. Костіної, М. Кузьміної, В. Оклендер, Т. Сімсона та інших. Але, на наш погляд, питання дослідження та ефективної корекції страхів у дітей з особливими освітніми потребами залишається невирішеним.

Страх – це невід'ємний емоційний прояв нашого психічного життя, який з'являється і закріплюється у дитячому віці. Максимальну кількість страхів діти відчують в дошкільному та молодшому шкільному віці, а пізніше спостерігається зниження їх кількості. Фіксація страхів може призвести до виникнення проблем у поведінці та житті дитини, оскільки страх породжує невпевненість у собі і не дозволяє особистості реалізуватися повною мірою. Страхі мають вікову динаміку. Так, дитина спочатку боїться залишатися сама (7 місяців), остерігається незнайомих (8 місяців). Пізніше вона боїться болю, висоти, великих тварин. Іноді у дитини жах викликає Баба-Яга і Кошій як символи зла і жорстокості. Потім дитина боїться темноти, вогню, стихії тощо. Тому страхи є невід'ємною складовою нашого життя. Поступово змінюючись, вони супроводжують нас від народження до смерті і є однією з умов виживання людини [2]. Страхі, пов'язані з віковими змінами, здорова дитина переростає. Це є важливою умовою благополуччя її розвитку. Проте у дітей з ООП страх може стати причиною багатьох порушень у психофізіологічній сфері. Це зумовлено тим, що у таких дітей фіксують невідповідність віку у розвитку емоційної та особистісної сфер. У дошкільному віці це проявляється у імпульсивності, неадекватності самооцінки, підвищеній втомлюваності, дратівливості, схильності до афективних спалахів та конфліктів. На тривалість збереження страхів та тяжкість їх переживання у дітей з ООП також можуть впливати особливості ставлення до дитини у сім'ї, стиль сімейного виховання, поведінкові паттерни батьків.

Кількісний аналіз страхів у дошкільників показав, що у дітей з ООП їхнє число у 1,5 рази перевищує кількість страхів у дітей без ООП. Якісний аналіз страхів показав, що дошкільниками з ООП властиві страхи більш раннього віку. Наприклад, страх тварин, страшних снів, темноти, казкових персонажів. Водночас найбільш поширеними в обох групах дошкільників є страхи самотності, власної смерті і смерті батьків. Це вказує на спільні механізми виникнення таких страхів.

**Висновки.** Таким чином, страхи у дошкільників з ООП зберігаються тривалий час, що є наслідком специфіки їх розвитку і водночас показником емоційного неблагополуччя. Це, у свою чергу, негативно впливає на розвиток та здоров'я дітей. Тому важливою складовою психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП мають програми корекції страхів, що є предметом наших подальших досліджень.

### Список використаної літератури

1. Данілавічюте Е. Діти з особливими потребами в інклюзивному середовищі / Е. Данілавічюте // Особлива дитина: навчання і виховання, № 3, 2018, с.7-18.

2. Захаров А.И. Психотерапия невротозов у детей и подростков . – М.: Медицина, 1982. – 216 с.
3. ЗУ«Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» // Відомості Верховної Ради (ВВР). – Київ, 2017. – № 30. – С. 322.

УДК 159.9: 316.6

## ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ДІТЕЙ У РІЗНОВІКОВІЙ ГРУПІ

Панько Г., здобувач ОС «магістр» спеціальності 013 «Дошкільна освіта»,  
1 курс, РДГУ

Науковий керівник: канд. пед. наук, доцент Безлюдна В.І.

**Постановка проблеми.** Дошкільна установа – унікальний освітній заклад, який не лише сприяє батькам у реалізації їх життєвих планів, побудові професійної кар'єри, а й здатний забезпечити простір для успішної соціалізації дитини, розвитку її комунікативних потреб, надбання досвіду взаємодії з рівними партнерами та авторитетними дорослими. Група дитячого садка – живий організм, у якому кожна дитина може відчути себе щасливою, прийнятою іншими, чи навпаки зустрітися з першими утисками, нерозумінням, байдужістю. Від самопочуття дитини у групі залежить її емоційне благополуччя, ставлення до дитячого садка, бажання долучатися до спільних справ. Тож не даремно, у державних та міжнародних законодавчих та правових документах особлива увага зосереджується на особливостях соціального простору, який створюється в дитячих дошкільних установах для кожного із їх вихованців.

У педагогіці і психології питання формування стосунків між дітьми піднімається уже досить давно. Історичні екскурси засвідчують, що особливості дитячої взаємодії в групах дитячого садка інтенсивно обговорювалися з 20 років ХХ століття. Особливо активно ці питання почали розроблятися із 60 років. Саме в цей час як в українських наукових школах (Л. Артемова, О.Киричук), так і у російських наукових лабораторіях (О.Радіна, Л.Пінь'євська, В.Нечаєва), почали детально вивчатися ці питання. У 80-90 роках до цих наукових пошуків додаються роботи О.Кульчицької, Т. Поніманської, Я. Коломінського, Т.Антонова, Т. Репіної, А. Рояк, Л. Загік, О. Кравцової, В.Авраменкова. Саме з цього періоду, у просторі наукових досліджень з'явилося і багато робіт по вивченню соціальної ситуації життєдіяльності змішаних груп, груп, які створювалися без дотримання вікового принципу розподілу вихованців. Зокрема у роботах В.Гербової, Є. Герасимова [2]. А.Давидчук, О. Малахова [4] досліджувалася специфіка такої групи, вивчалися питання її розвиваючого потенціалу (Є.Анохін, В.Кузьменко [3], Т.Доронова, В.Щур, О. Малахова, В.Ясін), аналізувалися питання значущості спілкування дітей молодшого віку зі старшими (О.Соловйова, Є. Тіхеєва) обговорювалися переваги різновікового складу дитячого об'єднання для мовленнєвого розвитку вихованців. Для нашого дослідження особливу значущість має робота В. Бутенко, оскільки у ній вивчалися особливості міжособистісних відносин у різновіковій групі дитячого садка та дослідження В.Федосової, С.Маркової по вивченню особливостей психологічного клімату дитячої спільноти. Вищевказані дослідження свідчать про те, що різновікова група є більш психологічно комфортним і природним середовищем для розвитку дошкільника.

**Мета дослідження** – проаналізувати особливості стосунків у різновіковій групі дитячого садка.

В основу дослідження покладено *припущення* про те, що взаємодія між дітьми у змішаних за віком групах має свої специфічні особливості, які детерміновані системою зв'язків між дітьми різного віку, їх участю у різних формах взаємодопомоги та її прийняттям. При цьому не лише вік, а й сформований індивідуальний досвід є предиктором вибору соціальних стратегій підтримки і сприяння одноліткам. Рівень різновікової взаємодії

залежить від гармонійного поєднання потреби дитини у спілкуванні з партнерами іншого віку, позитивного емоційного ставлення до них, сформованості передумов соціальної ініціативи дітей, проявів уваги до молодшого чи старшого партнера.

На емпіричному етапі дослідження ми перш за все спробували визначити тип ставлень, який простежується у дітей моєї групи у процесі міжособистісної взаємодії. За основу ми взяли класифікаційну систему В.Бутенко. На думку цього автора у дитячих соціальних стратегіях можна виокремити 4 типи ставлень: а) індіферентно-байдуже; б) егоцентричне; в) обезцінююче; г) із схильністю до співпраці.

З метою аналізу схильності дитини до того чи іншого типу реагування на однолітків ми провели хронометроване спостереження. Всього було зроблено 35 зрізів диференціації групи на ігрові об'єднання. У процесі спостереження ми зафіксовано 244 мікрогрупи. При їх аналізі нас перш за все цікавило питання вікової диференціації. Чи можна говорити про те, що діти об'єднуються у спільноти з дотриманням вікового принципу, чи навпаки ігрові об'єднання дітей змішані.

**Висновки.** Отже, проведене дослідження дозволило виявити чотири стилі ставлень дітей до однолітків. Найтиповішим видом поведінкових і цільових стратегій є зорієнтованість третини дітей різновікової групи на позитивну взаємодію з партнерами. У той же час, у нашій групі було виявлено підгрупу дітей із індіферентно-байдужим ставленням до інших. Такі стильові стратегії виявлені нами у наймолодших дітей, яким ще не виповнилося по 2 роки, тому це вікова закономірність, яка успішно буде подолана у процесі вікового зростання.

Стурбованість викликають підгрупи дітей, у яких ми помітили схильність до маніпулювання іншими дітьми та ігнорування їх інтересів. У подальшому саме з цими дітьми ми будемо здійснювати розвивально-корекційні заходи та продовжувати виховну роботу з усіма дітьми по формуванню сприятливого психологічного клімату у групі.

### Список використаної літератури

1. Бутенко В. Н. Особенности межличностных отношений в разновозрастных группах дошкольников : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В. Н. Бутенко. – Москва, 2007 – 140 с.
2. Герасимова Е. Особенности взаимодействий дошкольников в разновозрастной группе / Е. Герасимова // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 1. – С. 44-47.
3. Кузьменко В. У. За віком і за інтересами (комплектування різновікових груп) // Дошкільне виховання.–2000. – № 7. – С. 19-20 .
4. Малахова О. В. Методика визначення рівнів соціалізованості молодших школярів у контексті ровесницьких стосунків / О.В.Малахова // Наука і освіта. – 2006. – № 1–2. – С. 112 – 115.
5. Печенко І. П. Різновікова взаємодія вихованців комплексу «школа – дошкільний навчальний заклад» як чинник соціалізації / І.П.Печенко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: [Наук. зб./ УДПУ ім. П. Тичини]. – К.: Науковий світ, 2004. – Вип. 9. – С. 193-197.

УДК 159.923.2:316.614.5-055.2

### САМООЦІНКА ЯК ЧИННИК ЗДАТНОСТІ ДО ПОБУДОВИ ПАРТНЕРСЬКИХ СТОСУНКІВ У ЖІНОК 30-40 РОКІВ

Паршина Я., здобувач ОС «магістр» спеціальності 053 «Психологія»

1 курс РДГУ

Науковий керівник: канд.психол.наук Яцюк Н.О.

**Постановка проблеми.** Однією з глибинних потреб людини є прагнення до подолання своєї відокремленості, до створення гармонійних парних стосунків. За влучним висловом Е. Фромма, кожна людина бажає полишити «в'язницю своєї самотності» [4]. Стосунки у парі між чоловіками та жінками упродовж століть історії реалізувалися через шлюб. Проте у



сучасному світі традиційна сім'я переживає кризу, що виявляється у появі нових форматів парних стосунків (цивільний шлюб, гостьова сім'я, сезонний шлюб тощо). Мобільність та нові засоби комунікації парадоксальним чином не лише не вирішують проблему самотності, але й посилюють її. Про це свідчить частота запитів жінок 30-40 років, змістом яких є гострі проблеми у парних стосунках, а іноді і неможливість створити їх.

Побудова взаємин у парі – завжди суто індивідуальний сценарій. При цьому пара може дотримуватися більш традиційних та консервативних принципів, а може створювати свої власні.

В цілому партнерські стосунки – це будь-які стосунки, але головним у пріоритетом у таких стосунках є рівноправність, визнання цінності та значущості обох партнерів, відсутність ієрархії, домінування та підпорядкування, відсутність подвійних стандартів. Головні інструменти комунікації – це уміння домовлятися, озвучувати власні бажання та враховувати інтереси партнера. За такими ознаками партнерські стосунки відрізняються, наприклад, від взаємин домінування чи маніпулятивних.

Одна з ключових умов побудови партнерських стосунків – самодостатність, цілісність, прагнення до самопізнання та саморозвитку кожного у парі. Це стосунки, які можна описати формулою: «Я можу без нього/неї, але хочу бути з ним/нею».

Враховуючи критерії партнерських стосунків, можна припустити, що причини нездатності або труднощів у їх побудові лежать у сфері самосвідомості партнерів.

Самооцінка – компонент самосвідомості, що включає поряд зі знаннями про себе оцінку людиною самої себе, своїх здібностей, моральних якостей і вчинків.

Під самооцінкою розуміють особливі уявлення людини про свою важливість, про значущість власної діяльності в суспільстві, а також оцінювання себе, своїх особистих якостей, почуттів і емоцій, недоліків і переваг. Самооцінка має у структурі особистості центральне місце. Вона головним чином визначає, наскільки соціально адаптована особистість, здатна регулювати свою поведінку і діяльність. Якщо виходити з того, що у партнерських стосунках головним є визнання цінності кожного партнера, то це можливо за умови переживання кожним власної самоцінності та значущості. Тому гармонізація самооцінки є однією з умов побудови зрілих взаємин.

Проблема самооцінки була предметом досліджень у зарубіжній та вітчизняній психології. У класичних роботах Р. Бернса, В. Джеймса, З. Фрейда закладені основи вивчення цього психічного феномену. У психології радянського періоду проблеми самосвідомості та самооцінки вивчали Л.В. Бороздіна, І.С. Кон, В.В. Столін, І.І. Чеснокова та інші. У сучасній українській психології здійснені дослідження самооцінки осіб різної статі та віку (І.Г. Герасимова, О.М. Мороз), особливостей аутосимпатії у жінок та чоловіків (Ю.О. Кочнева, М.К. Омарова) тощо. Специфіка жіночої самооцінки зумовлена соціальними та гендерними причинами. Так, самооцінка жінок менш стійка. Це пояснюють переважною орієнтацією жінок на оточуючих, більшою довірою до них, більшою відкритістю у взаєминах. Це зумовлює більшу схильність до зміни самооцінки під впливом думок оточуючих [1]. Крім того, жінки мають підвищену чутливість як до негативного зворотного зв'язку, так і до позитивного. З одного боку, це робить їх більш уразливими і позбавляє необхідного захисту від образ і негативних переживань, але з іншого - полегшує процес взаємодії з іншими людьми і дозволяє чуйно реагувати на зміни ситуації [3].

За теорією трансактного аналізу Е. Берна, самооцінка та самоповага залежать від «погладжувань» та «ударів», які людина отримує у взаємодіях з іншими [2]. При цьому, з одного боку, самооцінка є результатом «погладжувань» та «ударів», а з іншого - прагнення підтримати певний рівень самооцінки спонукає до участі у «психологічних іграх», маніпулятивних взаємодіях, коли кожен з учасників отримує свій «приз».

Розвиваючи ідеї Е. Берна, С. Карпман запропонував модель «драматичного трикутника» [5]. Це дозволяє аналізувати психологічні ігри з точки зору ролей учасників - жертви, рятівника, контролера. Можна припустити, що саме жінки з неадекватною (не стабільною) самооцінкою мають труднощі у побудові партнерських взаємин з чоловіками. Порушення психологічних кордонів, змішування відповідальності, прагнення контролювати

один одного - наслідки неадекватної самооцінки, які призводять до розвитку стосунків за сценарієм «драматичного трикутника».

Опитування жінок, які знаходяться зараз або знаходилися раніше у незадовільних парних стосунках (45 респонденток, вік 30-40 років) показало, що 51,11 % з них вважають пріоритетними потреби свого партнера та сім'ї в цілому. Це свідчить про занижену самооцінку. При цьому опитані очікують, що партнер мусить оцінити цю жертву та змінити свою поведінку. Крім того, 71,11% відзначили нав'язливе бажання контролювати партнера та фокус уваги на його, а не на своєму житті. Водночас 11,11% респонденток вказали, що зміни в самооцінці у їх минулому призводили до покращення чи припинення деструктивних парних стосунків.

**Висновки.** Таким чином, теоретичні та емпіричні дослідження, узагальнення результатів психотерапевтичної та консультативної практики показують значущість самооцінки як чинника побудови партнерських стосунків.

### Список використаної літератури

1. Алямкіна М.А., Арсентьева Е.В. «Особенности ценностно-смысловой сферы женщин, не состоящих в браке». / М.А. Алямкіна Алямкіна, Е.В. Арсентьева. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-tsennostno-smyslovoiy-sfery-zhenschin-ne-sostoyaschih-v-brake>.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн; пер. с англ. – М. : Эксмо, 2010. – 576 с.
3. Терешонок Т.В. Айснер Л.Ю. «Особенности самооценки женщин среднего возраста с разным социальным статусом» / Т.В. Терешонок, Л.Ю. Айснер. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-samoocenki-zhenschin-srednego-vozrasta-s-raznym-sotsialnym-statusom>
4. Фромм Э. Искусство любить / Э. Фромм. – М.: АСТ, 2009. – 224 с.
5. Karpman S.B. Fairy tales and script drama analysis, Transactional analysis bulletin, 1968, V.7, № 26, P.39-43. URL: <https://psy-practice.com/publications/lichnye-otnosheniya/statya-karpmana-o-treugolnike-karpmana/>

УДК 159.922.3–053.6

### ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМООЦІНКИ У ПІДЛІТКІВ

Петрович А., здобувач ОС «магістр» спеціальності 053 «Психологія»

1 курс РДГУ

Науковий керівник: канд. психол. наук Яцюк Н.О.

**Постановка проблеми.** Одним з центральних утворень особистості є самооцінка, процес якої відбувається під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників у трьох напрямках: анатомо-фізіологічному, психічному і соціальному. Знання про себе є необхідним матеріалом для самооцінки, котра, у свою чергу, здатна задати модуль самоставлення. Зі змістовою стороною самооцінки пов'язаний розвиток особливої групи психологічних якостей: самоповаги, совісті, гідності, гордості тощо.

Успіх людини значною мірою залежить від адекватної самооцінки власних сил, здібностей та можливостей. Самооцінка визначає взаємини з оточенням, критичність, вимогливість до себе, відношення до успіхів і невдач, особливо у підлітковому віці. Проблему самооцінки розглядали багато вітчизняних та зарубіжних вчених у руслі соціально-психологічних та психологічних досліджень: Б.Г. Ананьєв, Т.К. Андрущенко, Л.І. Божович, Л.В. Бороздіна, Ю.О. Бохонкова, Н. Бранден, М. Вебстер, С.В. Жилін, А.І. Ліпкіна, Г.В. Лозова, С.Л. Рубінштейн, Є.В. Рудова, Б. Собічек, Л.В. Соломіна, П.Р. Чамата та інші [1; 2; 5; 6].

У віковій психології самооцінку вивчали такі вчені як О. Главник, С. Максименко, В. Опанасюк, О. Сидоренко, В. Столін, Г. Цукерман, Н. Шевченко та інші. Діагностикою

самооцінки займались А. Захарова, І. Кон і т.д., вивченням особливостей прояву самооцінки у підлітків (Ю. Козерук), розробкою структурної моделі самооцінки (А. Захарова), взаємозв'язком рівня самооцінки та поведінки (Є. В. Дядюкіна) [3; 6]. Першим, хто ввів поняття «самооцінка», був У. Джеймс – «образ самого себе» у структурі особистості. У теорії У. Джеймса структура особистості складається з трьох частин. По-перше, це її складові елементи; по друге – відчуття й емоції відносно цих елементів (самооцінка); по-третє, це вчинки, що обумовлені цими елементами особистості. Б.Ф. Скінер пов'язував зазначене поняття з досвідом особистості, з якого людина черпає уявлення про себе. Ряд психологів (Н.Є. Акудінова, І.М. Бронніков, В.О. Горбачова) підкреслюють важливість діяльності людини, тому що самооцінка, як й інші особистісні утворення, формується у результаті діяльності, через усвідомлення себе як суб'єкта цієї діяльності, через оцінку своїх здібностей і якостей. Головну роль вони відводять соціальному середовищу, сімейному і шкільному вихованню, колективу та іншому [1].

А. Адлер розкрив значення дитинства у формуванні самооцінки, коли діти знаходяться у залежності від батьків і без них вони незахищені. К. Роджерс демонструє дещо інший підхід і розуміє самооцінку як структурний компонент Я-концепції особистості. На його думку, Я-концепція особистості формується у процесі соціалізації через взаємодію з іншими значимими людьми (батьками, друзями та іншими) [1; 4; 5]. А. Маслоу розглядає самооцінку через описану ним ієрархію потреб, серед яких з самооцінкою він пов'язує два рівні: це потреба у приналежності та любові й потреба у самоповазі.

Самооцінку розглядають як елемент самовідношення разом з самоповагою і самоприйняттям. Так І.С. Кон називає самоповагу підсумковим уявленням про власне «Я», що виражає міру прийняття або неприйняття індивідом самого себе. А.Н. Леонтьєв пропонує вивчати самооцінку через категорію «відчуття» – стійке емоційне відношення, що має «виражений наочний характер, який є результатом специфічного узагальнення емоцій» [1].

З точки зору Є.В. Дядюкіна, самооцінка – це основний структурний компонент самосвідомості, який виконує регуляторну і захисну функції, впливаючи на поведінку, діяльність і розвиток особистості, її взаємодію з іншими людьми. А її формування – є складним та динамічним процесом на який впливають як зовнішні, так і внутрішні фактори, що є рушійною силою у діяльності та поведінці особистості [4]. Ю.В. Козерук та Я.О. Євсейчик розглядають самооцінку, як результат тривалого процесу, який відбувається під впливом різноманітних детермінант і не припиняється впродовж усього життя людини. Самооцінка не лише залежить від оточення особистості, її стилю спілкування, успіхів у діяльності, а й впливає на всі сфери життя людини, корегує її поведінку [4]. Самооцінка підлітка найчастіше є нестабільною і недиференційованою. У різні вікові періоди підліток оцінює себе по-різному. Розвиток психологічних особливостей підлітка (виникнення у цьому віці відносно стійких ідеалів, прагнення зрозуміти себе) Л.І. Божович вважає підґрунтям для активного розвитку самооцінки [5].

На думку А.В. Петровського, самооцінка змінюється не «прямо пропорційно» вікові, а на основі змінення провідної діяльності особистості й усвідомлення дитиною себе членом колективу. Отже, вплив на становлення самооцінки у кожний віковий період найбільш продуктивно здійснювати через відповідну йому провідну діяльність. З переходом до нового вікового періоду самооцінка збагачується різним змістом, змінює структуру у зв'язку зі зміною типу провідної діяльності. У підлітковому та юнацькому віці в результаті включення в суспільне життя і трудову діяльність формується розгорнута система соціально-моральних самооцінок, завершується розвиток самосвідомості та складається образ «Я» [6].

**Висновки.** Таким чином, позитивна адекватна самооцінка зумовлює упевненість підлітка у собі, конструктивну самокритичність, наполегливість, суспільну активність. Підлітки із позитивною самооцінкою виявляють більш різнопланові інтереси, захоплюються різними видами діяльності, їхні міжособистісні стосунки, що базуються на бажанні пізнавати себе й інших, є більш щирими і глибокими. Проте сучасні підлітки частіше демонструють нестійку суперечливу самооцінку (І.С. Кон, Ю.М. Орлов), яка проявляється у неадекватно високому або неадекватно низькому рівнях очікування. Підлітки із такою самооцінкою часто

унікають нових видів діяльності, намагаються обмежувати своє спілкування (або спілкуються тільки на формальному поверхневому рівні). Для таких підлітків характерними є підвищена тривожність, страх перед широкими соціальними контактами, егоцентризм, невміння знаходити вихід із складної ситуації. Вони частіше виявляють агресивну або пасивно-захисну поведінку.

### Список використаної літератури

1. Бороздина Л. В. Самооценка и возраст / Л. В. Бороздина, Е. В. Рудова, Л. В. Соломина. – М., 1983.
2. Венгер А. Л. Ребенок в обществе: исторический кризис детства / А. Л. Венгер // Вопросы психологии. – 2008. – № 4. – С. 3 – 12.
3. Емельянова Е. В. Психологические проблемы современного подростка и их решение в тренинге / Е. В. Емельянова. – СПб. : Речь, 2008. – 336 с.
4. Залученова Е. А. Самооценка в деятельности студентов / Е. А. Залученова – М., 1992.
5. Остапенко Г. В. Самооцінка в підлітковому віці / Г. В. Остапенко. – Наука і освіта. – 2004.
6. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Филип Райс ; [пер. с англ. Н. Мальгиной и др.]. – СПб. : Питер, 2000. – 624 с.

### УДК 159.92

## ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТОК ЕКОНОМІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Полева К., здобувач ОС «магістр» спеціальності 013 «Дошкільна освіта»,  
1 курс, РДГУ

*Науковий керівник: канд. пед. наук, доцент Безлюдна В.І.*

**Постановка проблеми.** У педагогічній науці обговорюються різні аспекти проблеми економічного виховання: економічна освіта дітей дошкільного віку (А. Смоленцева); формування основ економічної культури (Є. Курак); залучення дітей до економіки, початкова економічна освіта як один із чинників економічної соціалізації, що здійснює величезний вплив ставлення до матеріальних і духовних цінностей і в цілому на становлення особистості дитини (А. Шатова); становлення економічної соціалізації дітей (Є. Козлова); формування у дітей дошкільного віку економічних знань (Л. Галкіна); усвідомлення дітьми економічних понять (Л. Голуб). Однак при всьому різноманітті досліджуваних проблем маловивченими залишаються психолого-педагогічні умови виховання та розвитку економічної самосвідомості дітей в дошкільному навчальному закладі.

Проблема дослідження визначається, з одного боку, вимогами сучасного суспільства до формування економічно грамотної особистості з метою забезпечення соціально-економічної стабільності і поліпшення якості життя, з іншого боку – станом досліджень, присвячених даній проблематиці. Становлення соціально-орієнтованої ринкової економіки в Україні неможливо без кардинальних змін в економічній освіті, першочергове завдання якого – підготовка дітей до дорослого життя сучасних умов. Показниками такої підготовки є виховання культури особистості, однією зі складових якої є економічна культура, формування економічної компетентності. Уже з перших років свого життя дитина потрапляє в економічне середовище. Щодня їй доводиться спостерігати рекламу різних товарів, купівлю-продаж товарів тощо. Усе це висуває перед дошкільною освітою завдання економічного виховання та формування економічної компетенції дитини, що дозволить їй розібратися у складних економічних поняттях та набути першого економічного досвіду.

**Мета повідомлення** – характеристика особливостей виховання та розвитку економічної свідомості дошкільників.

Економічна свідомість являє собою ту форму суспільної свідомості, в якій, в свою чергу, відображені економічні теорії, знання, суспільні потреби і оцінки соціально-

економічної діяльності. Економічна свідомість складається під впливом конкретних історичних умов і може бути визначена об'єктивною необхідністю усвідомлення соціально-економічних перетворень, що відбуваються у світі. Аналіз зарубіжних і вітчизняних робіт з проблематики визначення сутності даного поняття, дозволив прийти до наступних висновків. Економічна свідомість (за О.В. Філіповим, С.В. Ковальовим) є найбільш пізнім утворенням в онтогенезі і формується в той період, коли людина входить в різні фази відтворення: виробництво, обмін, розподіл, споживання (або відчуває на собі їх вплив); проте його елементи починають формуватися ще в дошкільному віці (це відзначають в своїх працях такі дослідники як В.Т. Кудрявцев, О.Б. Фенько, Є.В. Щедрина, А. Berti, А. Bombi, R. Levine, А. Lewis, P. Webley, А. Strauss, K. Schussler і ін.), але в сучасній психології не існує теоретичної моделі динаміки економічної свідомості в онтогенезі [9, с. 25 – 26].

Сучасна економічна свідомість (за О.В. Філіповим, С.В. Ковальовим, Д.О. Китовою) характеризується [3, с. 34]:

- псевдореалістичністю (суб'єктивна потреба і об'єктивна можливість виявляються дуже близькими, і різниця в зарплаті ніяк не позначається на різниці в споживчих очікуваннях);
- інфантилізмом (сприйняття економічних законів на примітивному рівні);
- парадоксальністю (орієнтація на споживчу рівність і одночасно на позаекономічний підхід до свого бюджету).

Ці та інші особливості сучасної економічної свідомості визначають необхідність розробки психолого-педагогічних технологій її розвитку на основі закономірностей її онтогенезу і спрямованих на розширення економічних знань, підвищення соціально-економічної активності особистості, розвиток оптимальних стратегій економічної поведінки, гармонізацію економічних і моральних мотивів і цінностей [7, с. 25-26].

Вже в дошкільному віці можна відзначити сформованість передумов економічної свідомості відповідно до трьох його компонентів: когнітивного, мотиваційно-ціннісного, поведінкового. У цьому віці у дітей формуються елементарні уявлення про гроші і покупки, які виражають когнітивний компонент економічної свідомості. Як зазначає І. В. Грошев, функції грошей діти починають розуміти з чотирьох років. Порівняно рано (з 5 років) діти починають розрізняти магазини за торговою орієнтацією, асортиментом та вартістю товару. Молодші діти вважають, що магазини фіксують ціну товарів на тому рівні, який відображає їх внутрішню цінність. До кінця дошкільного віку з'являється обізнаність про наявність «дорогих» магазинів. Діти у віці 4-6 років, в основному, не мають вірного уявлення про походження грошей (наприклад, дитина думає, що банк видає гроші будь-кому, хто попросить про це). Або ж діти вважають, що здача, яку дає продавець після покупки товару, і є джерелом отримання грошей.

Передумови мотиваційно-ціннісного компонента економічного свідомості починають формуватися вже після 3-х років і виражаються в особливому ставленні до «свого» і «чужого», що стає основою для формування ставлення до власності в більш старшому віці. У старшому дошкільному віці у дитини інтенсивно формується оцінка економічних явищ, яка при цьому має слабкий вплив на поведінку дитини. Наприклад, дошкільнята, згідно результатів опитувань, думають, що бути бережливим, терплячим і не піддаватися спокусі витратити гроші – це «добре». Однак, незважаючи на те, що діти визнають цінність економічної поведінки, самі вони, якщо і отримують гроші від батьків на кишенькові витрати, то не прагнуть накопичувати їх [2, с. 24-25]. До кінця дошкільного віку протиріччя між передумовами мотиваційно-ціннісного компонента, які на цьому етапі інтенсивно розвиваються, і відсталими в розвитку передумовами когнітивного компонента виражається в мотиваційно-ціннісній «зарядженості» для дитини економічних об'єктів і явищ при низькій їх свідомості [4, с. 65-66].

Діти старшого дошкільного віку знайомі з назвами різних професій, але не зовсім точно усвідомлюють значення кожної з них; наприклад, недостатньо розуміють роботу менеджера, хоч це слово уже є у словниковому запасі. Діти розуміють призначення торгових

закладів, стараються бути економними та ощадливими, але усвідомити правила економічної діяльності їм ще важко. Більшість дошкільників не знає, як поводитися з грошми, як їх витратити економно. Діти осмислюють пов'язані з економікою риси: бережливість, ощадливість, працьовитість; починають формуватися навички раціональних дій. У дітей розвинені навички економного витрачання і використання матеріалів, бережливе ставлення до речей, іграшок, посібників [1, с. 22].

В основу вивчення економіки з дітьми покладено родинну економіку, адже на нашу думку, тільки на її прикладі можна ознайомити дітей практично з усіма економічними категоріями, до того ж, показати роль дитини в економічних стосунках в сім'ї [5, с. 82].

Важливу роль у формуванні економічної свідомості та самосвідомості дітей грають:

- соціально-економічні (наприклад, об'єктивний економічний статус сім'ї, що визначає якість житлових умов, можливості проведення вільного часу сім'ї і т.п.)

- економіко-психологічні (наприклад, економічна ідентичність батьків і т.п.), соціально-психологічні (система цінностей і установок батьків, їх економічні уявлення та т.п.)

- соціально-демографічні (розмір і склад сім'ї, тривалість проживання сім'ї в мегаполісі і т.п.) характеристики їх батьків і родини в цілому.

Ази сімейної економіки та господарювання діти засвоюють за зразком сімейної моделі, наслідуючи власних батьків, впроваджуючи всі набуті знання в практику. Так виховувалися безліч поколінь, але хто сказав, що зараз це підходяща «метода», чому б нам не звернутися до більш професійного, раціонального підходу в економічному соціалізованні дитини. Слід врахувати нинішню стрімке становлення механізмів економічних відносин, а разом з тим й утворення певного стилю економічної культури [6, с. 70].

Саме в сім'ї формуються перші економічні уявлення дітей про такі явища, як бідність і багатство, бідна і багата людина, економічна нерівність і т.п. Як показали дослідження італійських педагогів, не останню роль тут відіграють і умови проживання сім'ї в тому чи іншому районі великого міста (центр, периферія, промислові райони і т.п.). Райони в мегаполісі так само, як і в великому місті, відрізняються не тільки з об'єктивних (стан екології, елементи предметно-просторового середовища, територіальне розташування і т.п.), але і з суб'єктивних характеристик (престижність району, колективна пам'ять про історичні події, субкультура жителів і т.п.) [5, с. 82].

Ядром економічного виховання є економічна освіта, яке передбачає засвоєння дітьми певної суми економічних знань, що створюють для них умови можливості безперервної економічної освіти. Різними аспектами економічної освіти в різний час займалися Л. С. Гребньов, В. Г. Гур'янова, А. В. Такринських, І. В. Єрмакова, Є. Землянська, Х. Камінські, Т. Клячко, Г. Ф. Кретинина, Н. І. Кузнецова, Л. П. Кураков, Л. Лебедева, Р. Лук'янова, Л. Любимов, Б. Мішин, А. Самохіна, І. А. Сасова, В. Соколинский, А. Черногоров і ін [8, с. 7]. Сучасна економічна освіта здійснюється в умовах трансформації економічної системи суспільства, а саме – в умовах переходу до ринкової економіки. Ця трансформація стала підсумком глибокої незадоволеності умовами і результатами старої економічної системи, а також критичного осмислення її цінностей і норм [10, с. 21].

Ю.В. Похомова, Т.К. Зілотова відзначають, що для формування основ економічної свідомості дітей дошкільного віку в процесі освітніх ситуацій особливий акцент варто зробити на формуванні уявлень підростаючого покоління про справедливість і чесність, так як в умовах капіталізації економіки вони зміщуються в сторону всюдозволеності, користолюбства, егоїзму і прагнення розбагатіти за всяку ціну [11, с. 25]. Період старшого дошкільного віку вважається найбільш сприятливим для формування первинних уявлень про морально-правові основи ринку, якими, на думку Б.Т. Лихачова, є «прості норми людської моралі: чесність, міцність і надійність даного слова; ввічливість, повагу до співробітника, партнера, споживача». Саме в дошкільному віці починають закладатися основи економічної культури, що мають важливе значення для розвитку порядних взаємин, економічно значущого почуття обов'язку і відповідальності [11, с. 33].

**Висновки.** Отже, період дошкільного дитинства з його активною економічною соціалізацією є сенситивним для формування основ економічної свідомості в становленні особистості.

### Список використаної літератури

1. Голубева Е. В. Возрастные закономерности формирования экономического сознания у детей и подростков // Известия Южного федерального университета. Технические науки. - № 2. - 2018. - С. 20 – 24.
2. Голубева Е.В. Проблема соотношения экономического и нравственного в воспитании детей // Известия ТРТУ. - 2006. - № 1 (56). - С. 23-26.
3. Іванчук С. А., Бонзарева Н. С. Проблема економічного виховання в теорії дошкільної педагогіки // Молодий вчений. - № 10. - 2017. - с. 30 – 36.
4. Лелюк Ю. М. Сучасні проблеми дошкільної економічної освіти в Україні / Ю. М. Лелюк // Економічна освіта: проблеми і перспективи: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. – Черкаси, 2001. – С. 63-66.
5. Климон Н. Л. Влияние семьи на формирование социально-бытовых навыков у дошкольников // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. - № 1. - 2010. - с. 78 – 89.
6. Левчук О. В. Формування економічної свідомості дітей дошкільного віку. – Костопіль. – 2019. – 92 с.
7. Милукова А. В. Структурные компоненты экономического сознания // Символ науки. - № 3 – 2016. - с. 22 – 30.
8. Подкаминська Т. В. Економічне виховання старших дошкільників / Т. В. Подкаминська // Наша школа. – 2011– № 6. – С. 6-9.
9. Савченко И. А., Агеева Н. А., Родзиковская Т. А. Экономические знания и экономическое сознание // Власть. – № 5. – 2018. – С. 23 – 30.
10. Ярита І. І. Інноваційні аспекти економічної освіти дошкільнят // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 22 (257), Ч. IV, 2012
11. Фесюкова Л. Соціально-економічне виховання дошкільнят / Л.Фесюкова. – Х. : Веста : Вид-во. „Ранок”, 2008. – 104 с.

УДК: 159.92

### ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Прокопчук Н., здобувач ОС «бакалавр» спеціальності 053 «Психологія»,  
4 курс, РДГУ

*Керівник: канд. психол. наук Яцюк Н.В.*

**Постановка проблеми.** Основним інтеграційним ядром індивідуальності є самооцінка особистості, яка багато в чому визначає життєві позиції підлітка, рівень його прагнень та очікувань. Від самооцінки залежить розвиток особистості, позитивна динаміка її становлення, стиль поведінки і життєдіяльність та життєтворчість. Самооцінка підлітка є визначальною у ставленні його до себе, до своїх можливостей, здібностей і свого місця серед оточуючих, а також виступає регулятором поведінки. Від самооцінки залежать взаємини підлітка з оточуючими, його критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач, усвідомлення власної ідентичності, самосвідомість та ефективність діяльності тощо.

У психології ще недостатньо досліджень, спрямованих на вивчення умов формування та інтеграції особливостей становлення й характеристик компонентів позитивної Я-концепції. В більшості випадків учені описують окремі критерії Я-концепції взагалі і позитивної зокрема. Недостатньо вивчений розвиток позитивної Я-концепція у дітей та підлітків.

Науковому вивченню Я-концепції приділено велику увагу в роботах Б.Г. Ананьєва,

Р. Бернса, Л.І. Божович, У. Джемса, Е. Еріксона, І.С. Кона, О.М. Леонтєва, А.І.Липкіної, Дж. Міда, К. Роджерса, С.Л. Рубінштейна, О.Т. Соколової, В.В. Століна, Є.В. Шорохової та у інших авторів.

У вітчизняній психології накопичений великий масив фундаментальних наукових праць, присвячених вивченню Я-концепції як психічного утворення особистості та аналізу його структурних складових (Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, П.І. Зінченко, І.С. Кон, О.М. Леонтєв, В.С. Мерлін, С.Л. Рубінштейн, А.Г. Спіркін, В.В. Столін, І.І. Чеснокова, В.Я. Ядов та ін.). Особливу значимість для психологічної теорії та практики має вивчення Я-концепції саме у підлітковому віці (Б.Г. Ананьєв, О.О. Бодальов, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, І.С. Кон, В.Є. Коган, А.М. Мудрик, В.Д. Сафін та ін.).

**Мета статті:** теоретично дослідити особливості формування позитивної Я-концепції у підлітковому віці

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Становлення Я-концепції особистості відбувається протягом всієї її соціалізації. Це досить довготривалий процес, який зазначає багато змін в самій структурі образу «Я». Початок формування структури Я-концепції припадає на перше усвідомлення дитиною свого «Я», коли вона пізнає себе у цьому світі і приходить до розуміння, що може зробити щось сама, що є результатом саме її дій. Найважливішим етапом формування Я-концепції є підлітковий вік, коли складності пубертатного періоду накладаються на внутрішні переживання і самоствавлення до себе (Д. Бахман, Т. Гекас, В.І. Долгова, Т.В. Захарук, Р. Зозуляк-Случик, І. С. Кон, А.А. Кошельова, С. Куперсміт, В.С. Мухіна, О. Лесюк, О.І. Пенькова, М. Розенберг, Д.І. Фельдштейн, І.І. Чеснокова та інші).

О.І. Пенькова обґрунтовує, що: «Самопізнання і самоствавлення починають формуватися на ранніх етапах життя, в сім'ї, яка є первинним базовим соціальним середовищем розвитку дитини. Очевидно, що дитина, яка позбавлена батьківської любові, має менше шансів на високу самоповагу і стійкий позитивний образ «Я». Жорсткі батьківські вимоги, заборони і покарання, з одного боку, сковують активність і ініціативність особистості, свободу її самовираження, з іншого боку, сприймаючись як необґрунтовані і несправедливі, викликають у дітей протест і агресію. Послаблення батьківської уваги сприяє виникненню у дитини відчуття «покинутості», відсутності підтримки. Те, який стиль виховання домінує у сім'ї, накладає дієвий відбиток на процес самовдосконалення особистості» [5].

Слід зазначити, що у психології ще недостатньо досліджень, спрямованих на вивчення умов формування та інтеграції особливостей становлення й характеристик компонентів позитивної Я-концепції. В більшості випадків учені описують окремі критерії Я-концепції взагалі і позитивної зокрема.

Досліджуючи формування позитивної Я-концепції Т.В. Захарук зазначає, що: «Про формування позитивної Я-концепції можна говорити, коли в особистості (у т.ч. дітей різного віку) проявляється й закріплюється бажання й прагнення до самопізнання та саморегуляції власної поведінки. Позитивну Я-концепцію прирівнюють до позитивного ставлення до себе, прийняття себе, до самоповаги, відчуття власної цінності. Така Я-концепція позначається такими факторами: міцною впевненістю в імпонуванні іншим людям, упевненістю в наявності здібності до певного виду діяльності. Критеріями позитивної Я-концепції підостаючої особистості (в т.ч. підлітка) є: прагнення до схвалення з боку інших (батьків, учителів і ін.), що формує почуття власної значущості; здатність досягти мети в діяльності – розвиває почуття впевненості у своїх силах, у власній компетентності; почуття власної значущості – витікає з загальної оцінки самого індивіда на основі оцінювання двох перших моментів, наскільки він імпонує іншим, яка його компетентність» [2].

Р. Зозуляк-Случик, О. Лесюк впевнені, що: «...однією з основних особливостей, яка характеризує самооцінку підлітків, є емансипація їх самооцінки, тобто прагнення формувати її незалежно від оцінок інших людей. Усе-таки слід визнати, що людина завжди знаходиться в різного роду соціальних взаємодіях, і їй неможливо уникнути певної залежності від оцінки найближчого оточення» [3].



Опираючись на висновки досліджень Д. Бахмана, С. Куперсмита, М. Розенберга, спрямованих на встановлення залежності між формуванням Я-концепцій і взаємодією всередині сім'ї, Т. Гекас вивчав ступінь впливу, контролю та підтримки з боку батьків на самооцінку підлітків. І в результаті вчений зробив висновок, що обидва ці фактори, як загальний вияв зацікавленості батьків в дитині, позитивно впливають на самооцінку. Дане припущення повністю підтверджується і практикою [1; 3; 4].

Як зазначають Р. Зозуляк-Случик і О. Лесюк: «Науковцями підтверджено, що тепле, уважне ставлення батьків є основною умовою формування й подальшого підкріплення позитивної самооцінки підлітків. Негативний підхід має зворотну дію: такі діти, як правило, сфокусовані на невдачах, вони бояться ризикувати, уникають участі у змаганнях; їм притаманні такі риси характеру, як агресія і грубість, а також високий рівень тривожності» [3; 4].

**Висновки.** Проаналізовано, що повноцінно функціонуюча особистість отримувала безумовну позитивну увагу, тому у неї немає умов цінностей, немає тенденції до захисної поведінки. Таку особистість характеризує конгруентність між «Я» і потенціалами. Такій особистості властиві емоційна глибина і рефлексивність, гнучкість і адаптивність, інтуїтивність і впевненість, відчуття свободи волі і креативність. Тому тепле, уважне ставлення батьків до підлітків є основною умовою формування й подальшого підкріплення позитивної самооцінки у них. Негативний підхід має зворотну дію: такі підлітки, як правило, сфокусовані на невдачах, вони бояться ризикувати, уникають участі у змаганнях; їм притаманні такі риси характеру, як агресія і грубість, а також високий рівень тривожності.

#### Список використаної літератури

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. / Р. Бернс // Пер. с англ. М.: Прогресс, 2008. С. 30-66.
2. Захарук Т.В. Формування позитивної Я-концепції у девіантних підлітків // Т.В. Захарук // Секція Психологія і соціологія; підсекція №9 Психологія розвитку. Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. – Київ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/13.DNI\\_2007/Psihologia/21181.doc.htm](http://www.rusnauka.com/13.DNI_2007/Psihologia/21181.doc.htm)
3. Зозуляк-Случик Р. Психологічні особливості формування самооцінки підлітків / Р. Зозуляк-Случик, О. Лесюк // Обрії. – 2015. – № 1. – С. 23–26. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/obrii\\_2015\\_1\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/obrii_2015_1_10)
4. Кон І.С. У пошуках себе: особистість і її самосвідомість / І.С. Кон. – М. – 2000.
5. Пенькова О.І. Самовдосконалення особистості і її самооцінка / О.І. Пенькова // Психологічний часопис [Електронний ресурс]. – №1 (1). – 2015 – Режим доступу: [file:///C:/Documents%20and%20Settings/8B/Downloads/psch\\_2015\\_1\\_12%20\(1\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/8B/Downloads/psch_2015_1_12%20(1).pdf)

УДК 159.922.73:316.47

#### ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ВЗАЄМВІДНОСИН У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Прокопчук Н., студентка ОС «бакалавр» спеціальності 053 «Психологія»,  
4 курс, РДГУ

*Науковий керівник: Хомич І. С., викладач*

**Постановка проблеми.** Значний крок у розвитку спілкування і в ускладненні системи взаємовідносин відбувається зі вступом дитини до школи. Він визначається, по-перше, тим, що у школяра суттєво розширюється коло спілкування, і, по-друге, в зв'язку зі зміною внутрішньої позиції дитини розширюється тематика її спілкування з оточуючими. З перших днів перебування у школі дитина включається в процес міжособистісної взаємодії з однокласниками і вчителем. Протягом молодшого шкільного віку ця взаємодія має певну

динаміку і закономірності розвитку. Зважаючи на вище сказане, **метою** нашого повідомлення є теоретичне дослідження та опис особливостей розвитку взаємовідносин у молодшому шкільному віці.

Потреба в спілкуванні з однолітками, яких не можуть замінити батьки, виникає у дітей дуже рано і з віком посилюється. Вже у дошкільників відсутність оточення однолітків негативно позначається на розвитку комунікативних здібностей і самосвідомості. Спілкування з однолітками в такому віці виділяється в абсолютно особливу діяльність, предметом якої є інша людина, пізнання цієї людини, а також пізнання самого себе у порівнянні з нею.

Школа – одна із найважливіших інстанцій соціалізації. Шкільний клас - найважливіша група приналежності учня. Школяр вступає у певні особистісні відносини з однолітками. Ці відносини ґрунтуються на відчутті симпатії і антипатії. Крім того, особистісні взаємовідносини можуть ґрунтуватися на спільності інтересів, думок, поглядів. Статус учня в системі відносин є для нього дуже значущим і робить сильний вплив на поведінку і самосвідомість надалі. Відсутність близьких товаришів негативно позначається на емоційному стані учня, породжує глибокі переживання, наприклад почуття самотності, зневіри і т. п. Несприятливе становище в класному колективі - одна з головних причин невдоволення дітей по відношенню до школи.

Отже, група однолітків лише тоді є сприятливим середовищем, коли статус учня достатньо високий. Його місце в системі відносин залежить від різних рис вдачі школяра, у тому числі і від таких, як товариськість, здатність зрозуміти іншого, швидко орієнтуватися в обстановці, що склалася. Нерідко в класі між учнями виникають взаємини, які не тільки не виробляють у дітей гуманного відношення, але, навпаки, ведуть до виховання протилежних якостей. Не всім дітям добре живеться в середовищі однолітків, не для всіх тут сприятливий "клімат". У шкільній групі зазвичай є декілька надзвичайно активних дітей, яких вчителі нерідко вважають ядром групи, на них спираються в навчально-виховній роботі. В той же час в класі є діти, які знаходяться в підпорядкуванні у перших. Така поляризація не найкращим чином відбивається на розвитку особистості.

Будь-який шкільний клас диференціюється на групи і підгрупи, в яких, по-перше, існує соціальне розшарування, що виявляється як в нерівності матеріальних можливостей, так і в характері життєвих планів, рівні домагань і способів їх реалізації у дітей. Іноді ці групи практично не спілкуються одна з одною. По-друге, складається особлива внутрішньокласна ієрархія, заснована на офіційному статусі учнів, їх навчальній успішності або приналежності до "активу". По-третє, відбувається диференціація авторитетів, статусів і престижу на основі неофіційних цінностей, прийнятих в самому учнівському середовищі. Крім шкільного класу, учень є членом референтної групи, тобто тієї групи, яка відповідає його віковим потребам. І ця група теж має велике значення для формування навичок взаємодії.

Шкільні групи задовольняють в першу чергу потребу у вільному, нерегламентованому дорослими спілкуванні. Вільне спілкування - не просто спосіб проведення дозвілля, але і засіб самовираження, встановлення контактів. Приналежність до певної компанії підвищує упевненість в собі і дає додаткові можливості для самоствердження. Часто такі групи характеризуються певною манерою поведінки, що відрізняє її від дорослих і зазвичай має багато ознак субкультури. Субкультурою називають культуру щодо дрібних груп, що характеризується низкою властивих тільки їм особливостей. Субкультура означає, як правило, власні норми, вдачі і звички, нерідко такі, що протирічать пануючим в суспільстві. Отже, в початковий період навчання у школі вперше починають утворюватися неформальні групи дітей з певними правилами поведінки в них. Однак ці групи нестійкі за своїм складом і існують недовго.

Емоційне благополуччя та самопочуття школярів у системі міжособистісних взаємовідносин, які складаються у колективі, залежить не лише від того, скільки однокласників один з одним спілкується, а й від того, настільки велике це бажання спілкування. Важливим є вивчення структури взаємостосунків у колективі та рівня

задоволення учнів процесом спілкування в умовах загальноосвітнього закладу, обумовленого інтересом до емоційного стану молодших школярів. В шкільні роки спілкування переходить на більш високий рівень, так як діти починають краще розуміти мотиви вчинків однолітків, що сприяє встановленню гарних взаємовідносин з ними. Школа для молодшого школяра спричиняє дуже багато нових видів переживань, яких не було в дошкільному віці. Це, зокрема, переживання, пов'язані з перебуванням в учнівській групі, зі спілкуванням із ровесниками, учителем, оцінка якого, похвала чи зауваження є дуже значущими для учня в такий період. Молодші школярі ще багато часу проводять в різноманітних іграх, але їхніми партнерами по грі все частіше стають не дорослі, а однолітки. В шкільних групах під час гри встановлюються свої специфічні взаємовідносини з більш чи менш вираженими мотивами міжособистісних переваг.

Молодший школяр активно оволодіває навичками спілкування. В цей період відбувається інтенсивне встановлення дружніх контактів. Оволодіння навичками соціальної взаємодії з групою однолітків і вміння заводити друзів є одним із важливих завдань розвитку на цьому віковому етапі. Якщо у дитини до 9-10 років встановлюються з кимось із однокласників дружні стосунки, це означає, що вона вміє налагодити тісний соціальний контакт з однолітком, підтримувати стосунки тривалий час, що спілкування з нею також комусь важливе і цікаве [2, с. 89]. Особистісні стосунки стають одним із важливих факторів емоційного клімату групи, „емоційного благополуччя” її членів. Кожен учень у класі займає певне місце не лише в системі ділових стосунків, а й в системі особистісних, які ніким спеціально не встановлюються, а складаються стихійно в силу різних психологічних обставин.

Становище учня в системі міжособистісних стосунків у класі зумовлене багатьма факторами, спільними для різних вікових груп. Наприклад, дослідження Л. Фрідман показали, що успішність в діяльності підвищує кількість позитивних форм взаємовідносин і соціометричний статус дитини у класі [5, с. 22].

За дослідженнями В. Мудрик успішність в діяльності підвищує активність дітей в спілкуванні, що впливає на становище дитини в групі [4, с. 28].

Тобто, в основі популярності дітей лежить їхня активність – здатність до організації сумісної діяльності або успішність продуктивної діяльності. Спільна діяльність зближує дітей, породжуючи цілу гаму міжіндивідуальних зв'язків, таких, як прихильність один до одного, потреба в спілкуванні, бажання бути разом. Однак у перші дні, тижні навчання діти ще є роз'єднаними, вони проникаються новою діяльністю, враженнями, новими обов'язками, а тому не цікавляться успіхами чи невдачами однокласників. Часто дитина не знає, як усіх звати. У міру звикання до школи діти починають цікавитися один одним, зав'язувати товариські взаємини, мотивами яких стають спільні інтереси, спільна діяльність, проведення спільного дозвілля, а також особистісні якості дітей та поведінка, яка робить спілкування з ними привабливим (вміння гарно гратись, доброта, товариськість, охайність, відсутність агресії, працелюбність).

Існує і інший напрямок робіт, що аналізує феномен дитячої популярності з точки зору потреби дітей в спілкуванні. Ці роботи базуються на положенні Лісіної М.І. про те, що в основі формування міжособистісних стосунків лежить задоволення комунікативних потреб. Якщо зміст спілкування не співпадає з рівнем комунікативних потреб суб'єкта, то привабливість партнера по спілкуванню зменшується, і навпаки, адекватне задоволення основних комунікативних потреб веде до симпатії і переваги конкретної людини, яка задовольняє ці потреби [3, с. 38]. Описуючи узагальнений портрет популярної дитини, І. Цимбалюк виділяє такі головні її риси, як адекватний зміст спілкування, доброзичливе ставлення до іншого, чуттєве реагування на дії і вчинки оточуючих [6, с. 46]. Аналіз психологічних досліджень дає змогу побачити, що в основі популярності дітей можуть лежати найрізноманітніші їхні якості: ініціативність, успішність в навчальній діяльності, потреба в спілкуванні, здатність задовольнити комунікативну потребу.

Останнім часом набуває популярності термін „комунікативна компетентність”, який відображає досягнення людини в сфері взаємовідносин і пояснює саме причини, фактори, що

визначають положення людини в соціумі. Поняття „комунікативна компетентність” узагальнило в собі всі існуючі до цього підходи щодо визначення факторів, що забезпечують дитині певне положення у колективі серед однолітків, в три компоненти:

- емоційний – включає емпатійне ставлення до переживань і дій іншої людини;
- поведінковий – відображає здатність дитини до співпраці та спільної діяльності;
- когнітивний – пов'язаний з пізнанням іншої людини, з успішністю в навчальній діяльності і включає в себе здатність розуміти точку зору іншої людини, передбачати поведінку; іншими словами – це „соціальний інтелект” особистості [1, с. 90].

Отже, становлення особистості молодшого школяра відбувається через його діяльність, взаємодію і спілкування з іншими людьми, у процесі чого не лише набувається соціальний досвід, а й створюється власна система цінних міжособистісних і суспільних взаємозв'язків з оточуючим світом. Розвиток в дитинстві відбувається під впливом різних соціальних інститутів (сім'ї, школи, позашкільних закладів, засобів масової інформації), які діють на формування особистості дитини не прямо, а через малі групи, членом яких є дитина, через живе, безпосереднє спілкування з людьми, що оточують її в цих групах. Це члени сім'ї, товариші по класу, друзі по дому, окремі люди, з якими дитина вступає в контакт. Не стільки спілкування, скільки стосунки з цими людьми визначають розвиток особистості. Цей розвиток може йти добре лише при достатньо сприятливих взаємовідносинах, в яких існує система взаємної підтримки, довіри, відвертості. При несприятливих взаємовідносинах, навпаки, виникають перешкоди на шляху особистісного вдосконалення людини, так як люди не довіряють одне одному, проявляють себе здебільшого з негативної сторони.

**Висновки.** Отже, проведене дослідження дозволило зробити висновок, що оволодіння навичками соціальної взаємодії з групою однолітків і вміння заводити друзів є одним із важливих завдань розвитку в молодшому шкільному віці. В шкільні роки спілкування переходить на більш високий рівень, діти починають краще розуміти мотиви вчинків однолітків, що сприяє встановленню гарних взаємовідносин з ними.

### Список використаної літератури

1. Забродський М. М. Вікова психологія / М. М. Забродський. – Київ, 2002. – 164 с.
2. Киричук О. В. Формування в учнів активної життєвої позиції / О. В. Киричук. – К. : Либідь, 2002. – 158 с.
3. Лисина М. И. Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 2008. – 317 с.
4. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников / А. В. Мудрик. – М. : Педагогика, 2004. – 194 с.
5. Фридман Л. М. Психологический справочник учителя /Л. М. Фридман, И. Ю. Калугина. – М. : Просвещение, 2001. – 152 с.
6. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування: [навчальний посібник] / І. М. Цимбалюк. – К. : ВД „Професіонал”, 2004. – 304 с.

УДК 159.942-053.5

### ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНОСТІ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ Рабович І., здобувач ОС «бакалавр» спеціальності 053 «Практична психологія», 3 курс, РДГУ

*Науковий керівник: Джеджер О.В., викладач*

Проблема тривожності молодших школярів становить великий інтерес для психологічної науки, оскільки її розробка є надзвичайно актуальною для вирішення цілої низки питань психологічної, освітньої та медичної практики. Зокрема, пов'язаною з успішною адаптацією дитини до школи, з соціальною адаптацією та станом здоров'я, з

загальним рівнем психологічного благополуччя дитини та попередженням виникнення в неї невротичних розладів.

**Мета** повідомлення: проаналізувати зміст та особливості проявів тривожності дітей молодшого шкільного віку та емпірично виявити її рівень.

Проблема тривожності особистості завжди посідала важливе місце у психології і на сьогодні є достатньо розробленою. Разом із тим, багатоаспектність наукового дослідження тривожності як системного явища та властивості особистості (К.Хорні, З.Фрейд, Г.Прихожан, С.Тарасова, В. Нестеренко, В. Астапова, А.Захаров, Ч.Спілбергер, Ю.Ханін, Г. Айзенк) не охоплює всього спектру пов'язаних із зазначеним феноменом проблемних питань. У психологічному словнику С.Ю.Головіна поняття тривожності визначається як стан цілеспрямованого підвищення сенсорної уваги і моторної напруги в ситуації можливої небезпеки з появою відповідної реакції страху [4].

А. Прихожан зазначає, що тривожність – це «переживання емоційного дискомфорту, пов'язане з очікуванням неблагополуччя, з передчуттям небезпеки» [3]. Н. Аракелов, у свою чергу, відзначав, що «тривожність – це багатозначний психологічний термін, який описує як певний стан індивідів у обмежений момент часу, так і стійку властивість будь-якої людини» [1].

На думку Є.Малкової фактори тривожності займають одне з центральних місць в теоретичній моделі психічної адаптації, оскільки являються важливою характеристикою емоційного прояву соціально-стресової реакції, своєрідним емоційним еквівалентом порушення психічної адаптації [2].

Дослідження рівня тривожності молодших школярів проводилось на базі загальноосвітньої школи 1-2 ступенів с.Озера Володимирецького району Рівненської області у 2019 році. Вибірка досліджуваних складалась з 37 учнів 3 класу. Вік досліджуваних – 9 років. Для виявлення молодших школярів з яскраво вираженою тривожністю нами були використанні «Тест тривожності (Р.Темпл, М.Доркі, В. Амен) і «Тест шкільної тривожності Філіпса».

Тест тривожності (Р.Темпл, М.Доркі, В. Амен). Даний інструментарій належить до методик проєктивного типу. Тест оцінює тривожність дитини у типових для неї ситуаціях, де відповідна властивість особистості проявляється найбільшою мірою.

Результати отримані після проведення дослідження за методикою проєктивного типу «Тест тривожності» (Р.Темпл, М.Доркі, В. Амен) показали, що 45% досліджуваних мають показники тривожності високі. Серед молодших школярів 32% мають середній показник тривожності, що свідчить про схильність до частої тривоги. Низький рівень тривожності мають 23% школярів, що вказує на їх успішну адаптацію дошкільного навчання та збалансованість емоцій. Найбільший рівень тривожності проявився в ситуаціях дитина-дитина.

Аналіз результатів дослідження за допомогою тесту шкільної тривожності Філіпса дав змогу встановити фактори, які спричиняють найбільшу тривожність серед дітей молодшого шкільного віку. На першому місці за значущістю – страх ситуації перевірки знань, який виявили у 29,9% досліджуваних. Це свідчить про тривожність, яку переживають учні, коли вчитель встановлює рівень їхніх навчальних досягнень, особливе негативне ставлення в ситуаціях публічної перевірки.

На другому місці зафіксовано переживання соціального стресу – 17,6%, на третьому місці зафіксована загальна тривожність у школі – 16,8%, та також страх не відповідати очікуванням оточення – 13,1%. Це свідчить про переживання дитиною негативно забарвленого емоційного стану, що пов'язаний з різними формами її включення в шкільне життя. Для молодшого школяра деякі соціальні контакти можуть бути травмуючими та невизначеними, сиди можна віднести напружені стосунки з однокласниками, погані стосунки з батьками та вчителями, що пов'язано з прагненням відповідати їхнім вимогам. Варто зазначити, що 8,2% досліджуваних мають страхи та проблеми у стосунках із вчителями. Це свідчить про те, що між дітьми та педагогами присутній негативний емоційний фон, що впливає на успішність навчання дитини та на загальний рівень її

тривожності. Ще одним фактором, що спричиняє підвищення тривожності є низька фізіологічна опірність стресу, що проявилась у 8% досліджуваних. Це свідчить про те, що у них знижена пристосованість до ситуацій стресогенного характеру, що в свою чергу це підвищує вірогідність неадекватного та деструктивного реагування на той чи інший чинник середовища.

Встановлено, що на виникнення тривожності молодшого школяра впливає також страх самовираження (3,8% досліджуваних) та фрустрація потреби в досягненні успіху (2,6% досліджуваних). Дана категорія дітей у ситуаціях де потрібна демонстрація своїх здібностей відчувають негативні емоційні переживання.

Отже, проведене дослідження дозволило встановити, що більшість учнів 9-го року життя мають високий та середній рівень тривожності, що перешкоджає ефективності їх спілкування, приносить дискомфорт та занепокоєння. Найбільш травмуючими для молодших школярів є ситуації перевірки знань, переживання соціального стресу, загальна тривожність у школі. Отже, тривожність має місце у навчально-виховному процесі молодших школярів, також має соціально-педагогічні чинники і потребує створення умов для її випередження та корекції.

### Список використаної літератури

1. Аракелов Н. Е. Психофизиологический метод оценки тревожности / Н. Е. Аракелов, Е. Е. Лысенко // Психологический журнал. – 2011. – № 2. – 38 с.  
Малкова Е.Е. Тревожность и развитие личности: Монография. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2013. – 268 с.
2. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности/ А.М.Прихожан// Психологическая наука и образование –1998. – №2.
3. Словарь практического психолога/ сост. С.Ю.Головин. – Минск: Дарвест, Москва: ООО «Издательство АСТ», 2003.

### УДК 376-056

## РОЗВИТОК МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ В ПЕРІОД МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сава А., здобувач ОС «магістр»

спеціальності 053 «Психологія», 2 курс, РДГУ

Науковий керівник: д. психол. наук, професор Корчакова Н.В.

Актуалізація у сучасному світі мовленнєвих процесів зумовлює виникнення нагальної потреби у дослідженні дитячих мовленнєвих здатностей та безпосередньо пов'язаних з ними індивідуальних мовленнєвих проявів. Зважаючи на те, що в дитячому віці переважає спонтанне, ситуативне мовлення, виникає потреба з'ясування своєрідності мовленнєвої діяльності дітей молодшого шкільного віку, зокрема як її функціонування, так і розвитку. На думку науковців, мовленнєва компетенція є однією з провідних базисних характеристик особистості, що формується на ранніх стадіях онтогенезу (А.М. Богуш [1; 2], Калмикова Л. О [3], О.О.Леонтьєв [4] та ін.). Саме тому вчені приділяють значну увагу розвитку мовлення у період дошкільного та молодшого шкільного віку. Своєчасний і якісний розвиток зв'язного мовлення (діамонологічної компетенції) – важлива умова повноцінного мовленнєвого розвитку як випускника дошкільного навчального закладу [1], так і початкової школи.

Розвиток зв'язного мовлення дітей молодшого шкільного віку є однією із стрижневих проблем дитячої психології та шкільної лінгводидактики. Її актуальність зумовлюється пріоритетними напрямками Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Законів України «Про освіту», «Комплексних заходів щодо всебічного розвитку і функціонування української мови», спрямованими на модернізацію початкової освіти, оновлення її змісту, вдосконалення форм, методів і технологій навчання дітей рідної мови, розвитку культури мовлення та мовленнєвого спілкування.

**Мета повідомлення** – висвітлити результати емпіричного дослідження сформованості монологічних компетенцій дітей молодшого шкільного віку. Експериментальна робота здійснювалася на базі однієї із шкіл м. Львова. У дослідженні брало участь 30 першокласників. Середній вік учасників 6,3 років ( $M=6,3r$ ).

Вивчення монологічного мовлення дітей ми розпочали із проведення анкетного опитування вчителів початкової школи. Це дозволило нам проаналізувати предиктори мовленнєвого розвитку дітей за напрямком монологічне мовлення. Результати аналізу навчального плану та анкетних матеріалів засвідчили, що усі опитані розуміють значущість розвитку зв'язного мовлення дітей, але при цьому належної уваги цьому виду діяльності у процесі організації повсякденної навчальної роботи не надають.

Ми переконалися, що у методичних рекомендаціях, на які орієнтуються вчителі, завдання з навчання дітей творчого монологічного розповідання окреслені фрагментарно. Як наслідок, на уроках із розвитку мовлення елементарні уявлення про особливості монологічної розповіді, її структурне оформлення не формуються. Результати проведеного анкетування свідчать про недостатній обсяг знань вчителів щодо процесу побудови дітьми монологічних розповідей. Зазначимо, що негативний вплив має перенасиченість учнів у класі. Вчитель за цих умов не встигає здійснювати контроль за розвитком зв'язного мовлення кожного учня класу.

Наступним етапом нашого дослідження стало вивчення здатності дітей складати монологічні розповіді. Практичні спостереження дають підстави констатувати той факт, що у початковій школі дітей навчають двом основним формам монологу – самостійної розповіді та переказу. Основними критеріальними показниками, які враховувалися при оцінюванні дитячих можливостей були наступні критерії: багатство словника, складність сюжету, логічність доведень, легкість виконання поставленого завдання. Кожний із означених критеріїв оцінювався за 5 бальною шкалою. Результати подані у таблиці. Як видно із таблиці 1 загальний рівень монологічних умінь по вибірці є нижчи середнього, оскільки із 5 можливих балів діти набрали лише 2,4.

Таблиця 1

Показники сформованості здатності дітей до побудови монологічних висловлювань  
N=30

Стать	Показники сформованості монологічного мовлення у дітей (у балах)				
	багатство словника	складність сюжету	логічність доведень	легкість виконання завдання	середні показники
дівчата	3,2	2,4	2,2	2,3	2,5
хлопці	2,0	2,4	2,4	2,2	2,3
середні по віку	2,9	2,4	2,3	2,3	2,4

Співставлення двох підгруп учасників (сформованих за критерієм статевої приналежності) засвідчує, що середні показники у хлопців і дівчат суттєво не відрізняються (відповідно 2,5 бали у дівчат; 2,3 у хлопців). Хоча співставлення показників сформованості умінь, що оцінювалися, засвідчує наявність певної гендерної специфіки у монологічних здатностях дітей. Зокрема, найбільша відмінність простежена за критерієм «багатство словника». Якщо у дівчат цей показник вище середнього, то у хлопців він знаходиться на низькому рівні (відповідно 3,2 бали у дівчат та 2 бали у вибірці хлопців). За критерієм складності сюжету вибірки не відрізняються. Незначні відмінності у показниках ми простежили за критерієм логічність доведень. Перевага у цьому контексті була простежена у чоловічій вибірці ( 2,4 бали, у дівчат – 2,2).

За складністю сюжетів монологи дітей досить прості. З огляду на структуру висловлювань слід відзначити відсутність у них логічної послідовності, взаємозв'язку як композиційних частин тексту розповіді, так і окремих речень, що складають монолог. Зокрема 64% дитячих монологів не мали усіх структурних частин. Так, 52% дітей не могли правильно подати зачин розповіді, а 32% її кінцівку. Частина дітей взагалі не могли самостійно побудувати зв'язне монологічне висловлювання. Аналіз дитячих монологічних сюжетів за таким показником, як змістовність, засвідчив, що 80% першокласників не вміють придумати цікавий сюжет. Їм важко розпочати монолог, придумати кульмінацію і логічно завершити текст (розповідь). Аналіз синтаксичної будови дитячих розповідей показав, що у висловлюваннях дітей переважають прості речення

Отже, виконане дослідження засвідчує, що проблема продукування розповідей різної типології дітьми молодшого шкільного віку становить великий інтерес для психолого–педагогічної науки та педагогічної науки. Мовна освіта та досконале володіння рідною мовою є одним із чинників реалізації державної доктрини навчання у початковій школі. Монологічне мовлення є складнішим, більш довільним, більш організованим видом мовлення й тому вимагає спеціального навчання. Рівень монологічних компетенцій дітей молодшого шкільного віку виявляється у таких показниках як багатство словника, складність сюжету, логічність доведень, легкість виконання завдань. Мовленнєвий розвиток хлопчиків і дівчаток суттєво не відрізняються, хоча ознаки гендерної специфіки простежуються.

#### Список використаних джерел

1. Богуш А. М. Запрошуємо до розмови : посібник для роботи з дошкільниками / А. М. Богуш, Г. І. Григоренко. – Київ : Освіта, 1997. – 212 с.
2. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика навчання дітей рідної мови : [підручник] / А.М. Богуш, Н.В. Гавриш / За ред. А.М. Богуш. – Київ : Вища школа, 2007. – 542 с.
3. Калмикова Л. О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей молодшого шкільного віку : монографія / Л. О. Калмикова. – Київ: Фенікс, 2008. – 497 с.
4. Леонтьев А. А. Основы психолінгвистики / А. А. Леонтьев. – 3-е изд. – Москва: Смысл ; СПб. : Лань, 2003. – 287 с.

УДК: 159.923:316.61

### ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Сачевська Н., здобувач ОС «магістр» спеціальності 053 «Психологія», 1 курс, РДГУ

Науковий керівник: *Сторож О.В., канд.психол.наук, доцент*

**Постановка проблеми.** Стрімкий розвиток сучасного суспільства створює нові умови життєдіяльності, які вимагають швидкої екстраполяції досвіду та знань у русло практичного застосування. Вміння самостійно розробляти програму власних дій, моделювати ситуації, контролювати свої вчинки, а також адекватно оцінювати можливості реалізації цілей є необхідними для успішного функціонування у соціумі.

Проблема саморегуляції знаходить своє відображення у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних вчених: зв'язок саморегуляції з діяльністю вивчали Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, із свідомістю – Б. В. Зейгарник, І. М. Сеченов, із самооцінкою – І. В. Болзитова, саморегуляцію на основі суб'єктного підходу розглядали О. О. Конопкін, В. І. Моросанова. Регуляцію поведінки як особливий самостійний процес розглядали Л. Веккер, Д. Мак-Клелланд, Р. Мей та ін.

**Мета статті:** теоретично дослідити психологічні особливості саморегуляції активності особистості.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На сучасному етапі розвитку психологічної науки поняття «саморегуляція» не має єдиного трактування, що пов'язано із багатогранністю його синонімічних рядів. Теоретичний аналіз психологічних словників



дозволив визначити саморегуляцію як доцільне функціонування живих систем різних рівнів організації та складності. Психічна саморегуляція – один із рівнів регуляції активності цих систем, що виражає специфіку реалізуючих її психічних засобів відображення і моделювання дійсності, у тому числі рефлексії. Вона здійснюється в єдності своїх енергетичних, динамічних і змістовно-значеннєвих аспектів [5, с. 511].

Термін «саморегуляція поведінки» застосовується більшістю сучасних дослідників для узагальненого позначення зусиль людини, спрямованих на зміну її ставлень, почуттів, бажань і дій для досягнення більш високих цілей [3; 4]. Історичний екскурс в дослідженні саморегуляції розкриває наступні позиції цієї наукової проблеми. На думку Л. С. Виготського, у своїх розвинених формах саморегуляція опосередкована штучними знаками (психологічними знаряддями) і здійснюється об'єднанням різних психічних функцій в єдину функціональну систему, що виконує регуляцію діяльності або якогось психічного процесу [1]. У дослідженнях І. В. Болзитової наголошується зв'язок саморегуляції з самооцінкою.

Важливим аспектом у дослідженні проблеми саморегуляції є розгляд людини як автора, суб'єкта власної діяльності. Суб'єктний підхід дозволяє розглядати результати діяльності в прямій залежності від постановки цілей, вибору умов, підбору дій і т.д., тобто безпосередньо пов'язаними з особливостями саморегуляції поведінки людиною. На основі суб'єктного підходу О. О. Конопкіна була сформульована концепція усвідомленої саморегуляції довільної активності людини. Доктор психологічних наук, професор В. І. Моросанова запропонувала певну систему поглядів, які базувались на індивідуальному стилі регуляції поведінки. Таким чином, особистість впливає на діяльність не безпосередньо, а через власні, індивідуальні способи саморегуляції активності [2; 3]. Відомий психолог Б. В. Зейгарник розглядає саморегуляцію як свідомий процес, який спрямований на управління своєю поведінкою.

Ідея регуляції поведінки як особливого самостійного процесу була пріоритетною у роботах зарубіжних психологів (Л. Веккер, Д. Мак-Клелланд, Р. Мей та ін.). Причини дій, вчинків і поведінки ці вчені пов'язували з чуттєвими збудженнями, думками й моральними почуттями особистості, яка здатна до самоорганізації й саморегуляції поведінки. Зокрема, для пояснення регуляції поведінки було також введено ряд нових понять: життєві цілі, рівень домагань, локус контролю, мотивація досягнення (К. Левін, Д. Роттер, Х. Хекхаузен) [4].

У сучасних дослідженнях виділяють більше тридцяти видів і рівнів саморегуляції. Аналізуючи дослідження з даної проблематики, було відзначено, що з практичної точки зору важливо зафіксувати: по-перше, саморегуляція – це процес впливу на власний фізіологічний та нервово-психологічний стан; по-друге, саморегуляція багато в чому залежить від бажання людини керувати власними емоціями, почуттями і переживаннями, і як наслідок – поведінкою; по-третє, здатність до саморегуляції не дається від народження, а виробляється впродовж життя, тобто піддається формуванню і вдосконаленню [3-5].

Індивідуальні особливості саморегуляції поведінки можна розділити на наступні категорії: індивідуальні особливості планування цілей; особливості моделювання, тобто аналіз зовнішніх і внутрішніх умов діяльності та виділення комплексу умов, значущих для досягнення мети; особливості програмування майбутніх виконавських дій; особливості контролю, оцінювання та корекції своєї поведінки. Існують і такі особливості, які характеризують функціонування кожної ланки регуляції, і, тим самим, процесу саморегуляції в цілому, будучи, по суті, властивостями особистості. До них можна віднести: адекватність, усвідомленість, гнучкість, надійність і стійкість, впевненість, ініціативність, обережність, критичність, самостійність, відповідальність.

Безсумнівно, найважливішою індивідуальною характеристикою є загальний рівень, або ступінь усвідомленої саморегуляції, що відображає актуальні можливості людини усвідомлено ініціювати і управляти довільною поведінкою [3].

**Висновки.** Таким чином, саморегуляція активності особистості містить у собі цілу систему певних психічних засобів, що допомагають людині керувати своєю поведінкою, спрямовувати свої дії згідно цілей. Система саморегуляції містить певні функціональні

компоненти та індивідуальні особливості активності, що визначають стиль поведінки, допомагають формувати мету і засоби її досягнення, визначають на кожному етапі життєдіяльності людини її реакцію на зовнішні стимули, а також можливість регулювати і управляти своєю діяльністю.

### Список використаної літератури

1. Выготский Л. С. Психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
2. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Ленанд, 2011. 320 с.
3. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции. – М.: Наука, 2001. 145 с.
4. Панкратов В. Н. Саморегуляция психического здоров'я : практ. Руководство. – М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2001. – 352 с.
5. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний словник : близько 2500 термінів. – Х.: Прапор, 2007. – 640 с.

УДК 159.922.7:376-056

### ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ О ДЕТЯХ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Селех Н., соискатель степени «магистр», специальности 1-23 80 03 «Психология»,  
1 курс, БрГУ им. А.С. Пушкина (Беларусь)

*Научный руководитель: Былинская Н.В., канд. психол. наук, доцент*

**Постановка проблемы.** Современное общество ориентировано на переход от закрытого специального образования к инклюзивному обучению детей с особыми образовательными потребностями. Сегодня формируется новое отношение к детям с особенностями психофизического развития. Признаётся их обучаемость, равноправие всех детей в получении образования, изменяются концептуальные основы специального образования, признаётся самоценность ребёнка независимо от выраженности психофизического нарушения. В связи с этим остро встаёт проблема единой образовательной среды, признания и учёта уникальности каждого ребёнка, обеспечение в учреждениях общего среднего образования специальных условий, а самое главное – это создание благоприятного социально-психологического климата [1]. Детский коллектив школы представляет собой особую социальную среду, имеющую свою специфику. Социально-психологический климат в коллективе, складывающийся из особенностей восприятия детьми друг друга, из характера их взаимодействия, является определяющим в психосоциальной адаптации как нормотипичных детей, так и детей с особенностями психофизического развития [2].

Являясь атрибутом индивидуальной психики, именно обыденное сознание в значительной степени связано с общественным сознанием, с социальными стереотипами и социальными представлениями, которые определяя отношение к людям с особенностями психофизического развития, могут либо содействовать, либо препятствовать их успешной социализации в окружающем мире. Сегодня дети с особенностями психофизического развития всё чаще появляются в едином общеобразовательном пространстве с нормотипичными детьми. Данный факт обуславливает актуальность изучения представлений о детях с особенностями психофизического развития.

**Целью** настоящего исследования являлось изучение представлений обучающихся учреждений общего среднего образования о детях с особенностями психофизического развития методом свободного описания. Процедура проведения исследования заключалась в том, что респондентам предлагалось написать сочинение на предложенную тему: «Особенный ребёнок моими глазами», при этом не давалось установок на преимущественное или ограниченное описание каких-либо отдельных феноменов. Общая численность респондентов, принимавших участие в исследовании, составила 70 школьников. Сочинения

обработывались посредством контент-анализа, для вторичной обработки данных которого был использован факторный анализ.

В результате процесса факторизации было выявлено семь независимых факторов-категорий, наиболее значимых по своей валентности. Рассмотрим представленные факторы более детализировано.

*Первый фактор (8,3% общей дисперсии) включает характеристики:*

Борется за жизнь (0,997)

Агрессивный (0,997)

Содержание данного фактора отражает готовность ребёнка с особенностями развития реагировать на препятствия, возникающие в процессе его жизнедеятельности, а также включает эмоциональные реакции на изменения в окружающей действительности. Можно предположить, что данные способы являются формой контакта с миром. Поэтому содержание данного фактора можно обозначить как «коммуникативное поведение».

*Второй фактор (7,8% общей дисперсии) образован следующими дескрипторами:*

Отличается от нас (0,769)

Уникальный (0,561)

В данном факторе в представлениях школьников раскрывается непохожесть особенного ребёнка на остальных, подчёркивается его исключительность. Поэтому содержание этого фактора можно обозначить как «другой». Представленный фактор занимает одну из ведущих позиций. Можно предположить, что данная группа респондентов имеет представления об особенностях ребёнка с ОПФР, его поведенческих проявлениях и познавательной активности.

*Третий фактор (7,1% общей дисперсии) включает шкалы:*

Умный (0,724)

Индивидуальный (0,708)

Сильный духом (- 0,444)

Содержание данного фактора включает двухполюсные характеристики, которые описывают ребёнка с особенностями с разных позиций. В представлениях обучающихся учреждений общего среднего образования ребёнок с особенностями является носителем совокупности социально значимых качеств. Поэтому данный фактор можно обозначить как «личностный компонент».

*Четвёртый фактор (6,9% общей дисперсии) включает следующие характеристики:*

Милый (0,808)

Красивый (0,773)

Содержание этого фактора представлено внешней составляющей. Данные характеристики, выявленные методом свободного описания, представлены только в сочинениях данной группы респондентов. Такая исключительность перечисленных характеристик может быть обусловлена тем, что согласно проведённым ранее исследованиям, в процессе социальной перцепции дети больше, чем взрослые, ориентированы на восприятие внешности. Важно отметить, что в представлениях обучающихся общего среднего образования внешние признаки ребёнка с ОПФР имеют положительную окраску. Содержание представленного фактора можно обозначить как «внешний компонент».

*Пятый фактор (6,2 % общей дисперсии) образован характеристиками:*

Открытый (0,850)

Ограничены возможности (0,682)

В представлениях учащихся общего среднего образования для ребёнка с ОПФР характерна открытость, которую можно обозначить как готовность познавать социальную действительность, контактировать с окружающими людьми. С другой стороны, имея ограниченные возможности, ребёнок с особенностями не всегда может это осуществить и чувствовать собственную социальную значимость. Возникновение затруднений в процессе взаимодействия существенно влияет на полноценную адаптацию и интеграцию в общество,

что нередко может порождать пассивность и изолированность ребёнка с ОПФР. Исходя из этого, содержание данного фактора можно обозначить как «социальная проблема».

Шестой фактор (5,7% общей дисперсии) объединяет следующие качества:

Умелый (0,826)

Безобидный (0,776)

Данный фактор можно обозначить как «способный», поскольку наибольшую ценность здесь составляет компонент «умелый», которой отражает способность ребёнка с ОПФР успешно осуществлять определённый вид деятельности. Качество безобидности указывает на умение сдерживать собственные эмоции, а также не причинять преднамеренно ущерб другим людям.

Седьмой фактор (5,2% общей дисперсии) образован шкалами:

Такой же как и мы (- 0,801)

Тяжело жить (0,534)

Искренний (0,517)

В содержание фактора включены двухполюсные дескрипторы. В представлениях обучающихся учреждений общего среднего образования ребёнок с ОПФР точно «такой же как они», но не лишён способности проявлять искренность по отношению к другим, но вместе с тем ему тяжело жить. Важно отметить, что в работах респондентов подчёркивалась тяжесть жизни ребёнка с ОПФР как по причине дефектов его развития, так и в силу общественного отношения и психологического дискомфорта: «Я думаю, что ему очень тяжело жить и особенно выходить на улицу, потому что люди всегда смотрят, даже иногда смеются; «Я сочувствую их горю и понимаю, что со столь серьёзной болезнью жить крайне тяжело», – написали обучающиеся. Учитывая вышеперечисленные компоненты, содержание данного фактора можно обозначить как «неоднозначный ребёнок». Поскольку данная категория включает достаточно противоречивые характеристики.

Содержание выделенных конструкторов, образующих структуру представлений обучающихся, фиксирует понимание школьниками ребёнка с ОПФР, как непохожего на других в силу своих ограниченных возможностей и достаточно интересного ребёнка, который обладает устойчивыми личностными характеристиками (уникальный, умный, открытый), но испытывает психологический дискомфорт в обществе.

Факторизация данных выявила высокую когнитивную сложность представлений о ребёнке с ОПФР у школьников (семь независимых категорий), которые по своему содержанию являются, во-первых, довольно простыми, так как включают только от 2 до 4 образующих их шкал-характеристик, во-вторых, противоречивыми, поскольку содержат двухполюсные, полярные дескрипторы. Данные результаты могут быть обусловлены тем, что обучающиеся чаще всего лишены структурированного источника информации о детях с особенностями развития. Родители, не воспитывающие ребёнка с ОПФР, имеют достаточно низкую информированность о личности особенного ребёнка. Следовательно, они не могут в полном объёме выполнять просветительскую функцию и способствовать формированию расширенных представлений у нормотипичных обучающихся. При этом обычные ученики могут полностью не осознавать важность своего участия в процессе социализации особенных детей, а значит и данный процесс не будет приобретать для них субъективной значимости, что влияет и на структуру представлений.

**Выводы.** Таким образом, обычные дети включены в процесс социализации детей с ОПФР «неподготовленными» и формируют свои представления хаотично, наблюдая за их поведением и реакциями.

### Список использованной литературы

1 Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учеб. пособие / Н. Н. Малофеев. – М : Просвещение, 2009. – 319 с.

2 Шаповал, И. А. Специальная психология: учеб. пособие / И. А. Шаповал. – М : ТЦ «Сфера», 2005. – 224 с.

УДК 373.2:376-056.264

**ВІКОВІ НОРМИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЕВОЇ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ****Сосновська Т., здобувач ОС «магістр», 5 курс, РДГУ***Науковий керівник: Кулаков Р.С., кандидат психологічних наук, доцент*

**Постановка проблеми.** Згідно вікової періодизації Закону України «Про дошкільну освіту» (ст. 4) старший дошкільний вік охоплює життєвий період дитини від п'яти до шести (семи) років. Однією із основних особливостей даного періоду є розвиток довільності провідних психічних процесів, що, відповідно до теорії Л. С. Виготського, пов'язаний із появою вищих психічних функцій і розвитком знакової функції свідомості. Діти засвоюють знаки (як продукт суспільного розвитку та засоби регуляції психічної діяльності) у процесі спілкування із дорослими і починають використовувати їх для управління власним психічним життям, що, у свою чергу, сприяє становленню таких суто людських психічних процесів як логічне мислення, воля, мовлення. На цьому етапі складається нова соціальна ситуація розвитку, провідною діяльністю стає гра, під час якої дошкільники опановують інші види діяльності. Виникають важливі новоутворення у психічній та особистісній сферах: нова внутрішня позиція, підпорядкування мотивів, самооцінка і усвідомлення свого місця у системі суспільних стосунків. [3, 159-160].

**Мета повідомлення:** здійснити аналіз основних вікових норм розвитку функціональної мовленнєвої системи у дітей старшого дошкільного віку.

Богуш А.М. та Гавриш Н.В. у своїх дослідженнях зазначають, що у надрах провідної – ігрової – діяльності в даний період зароджується навчальна та навчально-мовленнєва діяльність як самостійні види діяльності дитини щодо засвоєння нею знань, умінь, навичок і способів дії. Дитина вже розуміє поставлене перед нею завдання, самостійно вибирає шляхи і способи його виконання, подумки планує хід своєї діяльності, зіставляє заплановане із процесом і результатом діяльності. Одним із компонентів навчально-мовленнєвої діяльності є самоконтроль, здатність дитини порівнювати свої дії, висловлювання, розповіді, судження з тим, чого її навчають; дитина звертається із запитанням, проханням пояснити незрозуміле, переказати чи підказати щось. Такі досягнення у психічному розвитку та розвитку дитячої діяльності позитивно впливають на мовленнєвий розвиток дітей [1, с. 10].

У дітей старшого дошкільного віку настає якісно новий етап освоєння мовлення. Мотивом активного оволодіння рідною мовою виступають зростаючі потреби дошкільника довідатися, розповісти й вплинути на себе й іншу людину. Мовлення включається в усі види діяльності, у тому числі й пізнавальну. Зміна завдань, що постають перед дошкільником, поява нових видів діяльності, ускладнення спілкування з дорослими й однолітками, розширення кола життєвих зв'язків і стосунків, у які включено дитину, сприяє інтенсивному розвитку, по-перше, усіх сторін мовлення (словника, звукової культури, граматичного складу), по-друге, його форм (контекстних і пояснювальної) та функцій (узагальнюючої, комунікативної, плануючої, регулюючої та знакової) [2, с. 159].

У розвитку словника старшого дошкільника спостерігаються значні кількісні та якісні зміни: дитина послуговується антонімами, синонімами, багатозначними словами, словами в переносному значенні, оперує узагальненими словами різного ступеня, поняттями. Усвідомлює словниковий склад рідної мови, виокремлює слова в реченні. Водночас у засвоєнні словника дітьми старшого дошкільного віку ще спостерігаються семантичні помилки, неправильне розуміння окремих абстрактних, часових і просторових понять, слів з переносним значенням, прислівників; словник бідний на образні вирази, прикметники порівняльного ступеня тощо, що збіднює виразність мовлення. [1, с. 16].

Вітчизняні дослідники Нурєєва О.С. та Шейнфельд З.І. основою та центральним моментом оволодіння мовою старшими дошкільниками вважають засвоєння звукової культури мовлення, яка підвищує можливість орієнтування дошкільника у складних співвідношеннях граматичних форм, забезпечує освоєння морфологічної системи мови [2, с. 159]. У розвитку звукової сторони мовлення виділяють формування фонематичного слуху й

правильність вимови. Головним є розрізнення дитиною звуку, вимовленого нею самою. У дошкільному віці завершується процес фонематичного розвитку. Дитина правильно чує звуки і правильно їх відтворює. У дошкільника створюються тонкі й диференційовані звукові образи слів і окремих звуків.

У дітей старшого дошкільного віку удосконалюється граматична правильність мовлення, продовжується засвоєння суфіксів, спостерігається прагнення до точного і влучного вживання граматичних форм, що виявляється у критичному ставленні до власного мовлення і мовлення оточуючих. Формуються навички корекції і самокорекції граматично правильного мовлення. Засвоєння звукового, граматичного мовлення та збагачення словникового запасу позитивно впливає на розвиток монологічного мовлення і форм спілкування [1, с. 16-23].

**Висновки.** Загалом, розвиток мовлення у дошкільному віці є однією із передумов успішної навчальної діяльності молодшого школяра.

#### Список використаних джерел

1. Богуш А. М. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку : навчально-методичний комплект : посібник і дитячі картинки / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш. – К. : Генеза, 2013. – 160 с.
2. Невгамовні чомучки. Психологічні особливості дітей дошкільного віку. 4-5 років життя / авт.-уклад. О. С. Нуреева, З. І. Шейнфельд. – Х. : Вид. група «Основа», 2008. – 253 с.
3. Токарева Н. М. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник [для студентів вищих навчальних закладів] / Н. М. Токарева, А. В. Шамне. – Київ, 2017. – 548 с.

УДК 159.92273:[376-056.264:159.98]

### ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЇ ЗАЇКАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВОЇ ГРИ

Сосна К., здобувач ОС «магістр», 1 курс, РДГУ

Науковий керівник: Кулаков Р.С., канд.психол.наук, доцент

**Постановка проблеми.** Уся діяльність людини пов'язана безпосередньо з мовою, яка супроводжує її вже з перших років життя. Правильна, виразна мова дає змогу дитині легко знаходити контакт з ровесниками, допомагає висловити бажання, думки, запитувати і отримувати відповіді.

Мовлення забезпечує тонку адаптацію людини до навколишнього середовища, у зв'язку з чим його порушення може призвести до негативних наслідків для становлення особистості. Як правило, заїкання виникає у ранньому віці й за відсутності необхідної допомоги зберігається тривалий час, іноді й усе життя. Це порушення мовлення заважає людині обрати улюблену професію, розкрити творчий потенціал. Заїкання часто формує негативні риси характеру: нерішучість, невпевненість у власних силах, залежність від оточення. [4, с. 55]

**Метою** повідомлення є психологічний аналіз проблеми заїкання у дітей дошкільного віку та ролі сюжетно-рольової гри у процесі його корекції.

Достатній рівень мовленнєвого розвитку є запорукою та своєрідним «фундаментом» для повноцінного психічного розвитку особистості. Мовлення є найбільш пізнім і найскладнішим утворенням центральної нервової системи і тому швидше за інші функції порушується в період свого формування, тобто в дошкільному віці дитини. Одним із таких порушень є заїкання. Можна вважати загальноновизнаним, що найбільш розповсюдженим є заїкання, яке виникає у сенситивний період мовленнєвого розвитку і активного користування мовленням, тобто в молодшому дошкільному віці. Етіологія заїкання складна і поліморфна, для неї властиві фактори, що спричиняють та зумовлюють його виникнення. Вирішення проблем розвитку мовлення дітей із заїканням повинно починатись в дошкільному віці,

оскільки воно травмує психіку дитини, обмежує її комунікативні можливості, спотворює розвиток особистісних якостей та ускладнює соціальну адаптацію [3, с. 22].

У зв'язку з цим особливої актуальності та корекційно-розвиткової значущості набуває розвиток почуття темпу та ритму у дітей з порушеннями мовлення, зокрема для дітей із заїканням, так як цей розлад передусім пов'язаний з дискоординацією мовленнєвих рухів периферичного апарату в процесі висловлювання. Проблема корекції заїкання у дітей привертала увагу вчених педагогічної, медичної, психологічної, лінгвістичної та інших галузей знань. Корекція мовлення дітей від 2 до 7 років із заїканням у процесі ігрової діяльності, за методикою Г.А.Волкової, передбачається на групових, підгрупових, парних, індивідуальних заняттях з розподілом дітей на групи з урахуванням активності у грі. Гра займає важливе місце в системі засобів розвитку мовлення дошкільників. Ігри і особливо сюжетно-рольові ігри сприяють розвитку дітей з заїканням. Сама гра штовхає дітей до оволодіння все більш складними формами спілкування. Сюжетно-рольові, які є передумовою значних змін у психофізичному розвитку дитини, адже головний їх зміст – моделювання – являє собою творче відтворення взаємовідносин дошкільників, що є могутнім засобом активізації мовленнєвої діяльності [2, с. 102].

Сюжетно-рольові ігри є також провідним засобом соціалізації дитини, у ході чого в неї формуються як окремі психічні функції, так і особистість у цілому. Джерелом розвитку ігрової діяльності виступає суперечність між бажанням дошкільника діяти як дорослий і реальними можливостями реалізації цього бажання. У логопедичній групі сюжетно-рольові ігри проводяться упродовж 15-30 хв. Компоненти сюжетно-рольової гри виконували дітьми в ролі ігрової діяльності, за допомогою яких реалізуються ролі ігрове використання предметів (іграшки, атрибути) стосунки між дітьми (репліки, зауваження, діалоги) [3, с. 118]

Змістом сюжетно-рольової гри у логопедичній групі є: а) предметна діяльність; б) діяльність людей, їх поведінка, моральні оцінки та почуття стосовно їх вчинків; в) відносини між людьми, виражені у мовленні, переживаннях і діях дитини. Під час таких ігор відбувається значне розширення знань дітей про навколишню дійсність (позаситуативно-пізнавальна форма спілкування з дорослим). Поступово їхня увага переміщується зі світу фізичних предметів і явищ на світ людей, а провідною формою стає позаситуативно-особистісне спілкування. Суспільний розподіл праці та взаємообмін результатами діяльності, позиція дорослого, відображувані у сюжетно-рольовій грі, створюють основу для виникнення функції своєрідної заміни, яка надзвичайно важлива для подальшого розвитку мисленнєвої та мовленнєвої діяльності дитини [4, с. 54]. Сюжетно-рольові ігри відрізняються високим рівнем самостійності і самоорганізації дітей в діяльності. У вихованців ці якості виховуються спочатку в творчих іграх за пропозицією логопеда (дорослого), потім - за задумом самих дітей.

Головною умовою сюжетно-рольової гри є виконання дитиною певної ролі. Учасник гри створює образ, підкреслюючи його діями, словом, в процесі спілкування з іншими дійовими особами. У дітей із заїканням формується вміння виконувати правила поведінки в тій чи іншій взятій на себе ролі і поза нею, дотримуватися вимог партнерства, вирішувати виникаючі конфлікти. Сюжетно-рольові ігри збагачують соціальний досвід дітей, сприяють вихованню і розвитку у них активної поведінки, самоорганізації в будь-якій діяльності, в першу чергу мовленнєвої [2, с. 16]

Цікавий підхід до проблеми реалізації ігор у роботі з дітьми з заїканням здійснили І.Г. Виготська, Л.П. Успенська. Ними широко представлені сюжетно-рольові ігри та ігри-драматизації, використання яких допомагало дітям перевтілитися в інший образ і відшліфувати навички вільного мовленнєвого спілкування з суб'єктом. Вчені рекомендували проводити свята з залученням дітей з мовленнєвим дефектом для набуття досвіду активного спілкування за будь-якими обставинами. В роботах авторів запропоновано цікавий комплекс вправ для зняття емоційної та м'язової напруги, збудливості, розгальмованості. Такі заняття передбачали формування у заїкуватих впевненості під час мовленнєвого спілкування [1, с. 88].

**Висновки.** Отже, розробка ефективної системи логопедичної роботи з подолання судом в мовленні дитини сприятиме не лише корекції заїкання, а й розвитку особистості в цілому, тому основним завданням корекційно-виховної роботи, яку проводить логопед, є усунення мовленнєвих порушень (перевиховання неправильного мовлення) і психологічних відхилень у дітей, які заїкаються. Заїкання – це досить складне порушення. Під час корекційного процесу застосовують різноманітні методи та засоби, досить поширеними та найбільш дієвими у роботі з дітьми дошкільного віку є саме ігрові. Гра як провідний вид діяльності у дошкільників сприяє формуванню відсутніх компонентів та корекції вже сформованих. Вона допомагає організувати цікаве та продуктивне логопедичне заняття, позитивно налаштувати дошкільників до роботи.

### Список використаної літератури

1. Выгодская И.Г., Пеллингер Е.Л., Успенская Л.П. Устранение заикания у дошкольников в игре/ И.Г. Выгодская, Е.Л. Пеллингер, Л.П. Успенская. – М. : Просвещение, 1984. – 178 с.
2. Волкова Г.А. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников: книга для логопедов /Г.А. Волкова. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб. : Детство-пресс, 2003. – 240 с.
3. Поварова И. А.Коррекция заикания в играх и тренингах / И. А. Поварова. СПб. : 2004. – 348 с.
4. Рібцун Ю. В. Ігрові прийоми з розвитку лексико-граматичної складової мовлення дітей з порушеннями мовлення / Ю. Рібцун // Початкова школа. – 2010. – № 12. – С. 52-55.

УДК 159.922.8:[159.9331.54]

### ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Степанкова І.В., здобувач ОС «бакалавр» спеціальності 053 «Психологія»,  
2 курс, РДГУ

*Науковий керівник: Камінська О.В., доктор психол.наук, професор*

**Постановка проблеми.** Проблема професійного самовизначення учнівської молоді посідає важливе місце у педагогічній та віковій психології, оскільки стосується вирішального моменту у життєвому становленні особистості. Особливої актуальності вона набуває у ранньому юнацькому віці. У зв'язку з цим, центральним і досить складним завданням сучасної школи є формування в учнівській молоді здатності до свідомого та самостійного вибору професії і подальшого оволодіння нею. Вирішення цього завдання багато в чому залежить від активної позиції самих учнів, від усвідомленості себе суб'єктом власного життя, прагнення до особистісної самореалізації, вміння виважено і самостійно приймати відповідальні рішення. Тому вивчення професійного самовизначення старшокласників може відкрити нові шляхи його оптимізації.

Теоретичні передумови розробки цієї проблеми вивчалися у психолого-педагогічних дослідженнях психічного розвитку особистості таких вчених, як Г.О.Балл, І.Д.Бех, М.Й.Боришевський, І.А.Зязюн, Г.С.Костюк, Н.Г.Ничкало, П.С.Перепелиця, В.В.Рибалка, В.А.Семиченко, О.В.Скрипченко та ін. Проблема психічної регуляції професійного самовизначення поступово вичленовувалась у розробках таких вітчизняних психологів, як Б.Г.Ананьєв, О.Ю.Голомшток, Ф.М.Гоноболін, Є.О.Клімов, В.О.Моляко, В.Ф.Моргун, О.Г.Мороз, Д.Ф.Ніколенко, Н.А.Побірченко, В.В.Синявський, В.О.Сластьонін, М.Л.Смульсон, Б.О.Федоришин та ін.

Аналіз психологічної літератури з проблеми професійного самовизначення свідчить про те, що у дослідженнях акцент ставиться на необхідності вивчення ролі суб'єкта у цьому процесі. А це вимагає більш глибокого розуміння психологічних механізмів як таких, що забезпечують самоаналіз та самооцінку властивостей особистості, їх зіставлення з вимогами майбутньої професії, що є необхідним на всіх етапах професійного самовизначення. Викликає великий інтерес у практичних та шкільних психологів також проблема



профорієнтаційної роботи із старшокласниками, її методи та форми, різноманітні методики професійного самовизначення.

**Мета дослідження:** визначення вікових психологічних закономірностей, регуляції учнями процесу професійного самовизначення і розробка на цій основі психолого-педагогічних засобів оптимізації процесу вибору професії та створення сприятливих умов для її подальшого опанування старшокласниками.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Рання юність — це повторний критичний період розвитку, який характеризується значним зростанням потенціалу особистості щодо самовизначення (аналогічне поняття «соціальна ідентичність»). Розрізняють індивідуальні варіанти формування соціальної ідентичності, або самовизначення [3,134-135]: дифузна, невизначена ідентичність; наперед вирішений варіант включення в «дорослу систему» відносин, але раніше призначеного часу. Психологи вважають це несприятливим фактором розвитку; юнак знаходиться в процесі інтенсивного пошуку самого себе: відбувається проба ролей, щоб визначитись самостійно. Це позитивне явище, але такий період не повинен тривати довго, бо інакше закріплюються риси інфантильності; зростає ідентичність, про що свідчить почуття власної визначеності. Юнак переходить до самореалізації, найбільш повно використовує свої реальні потреби і свої можливості. Ці варіанти можуть бути також етапами самовизначення, але важливо, щоб юнак не зупинився на якомусь попередньому етапі.

На перший план у самовизначенні виступає механізм інтеграції. Роздуми про себе і про своє призначення в житті іноді приводять юнака до пошуку смислу життя. Це веде до інтегрування багатьох вимог різних сфер життєдіяльності і надає їм цілісного характеру. А з іншого боку, виникає потреба інтегрувати свої можливості, здібності максимально мобілізувати їх у відповідності до усвідомлених цілей життя. Труднощі полягають у тому, що не завжди знаходяться засоби для реалізації свого «Я».

Ці труднощі значною мірою визначаються проблемою організації (і визначення) провідної діяльності. Серед психологів немає єдиної думки щодо провідної діяльності в юнацькому віці, це питання залишається невирішеним. Присвоєння форм культури та засвоєння дорослості в цей період за суттю не пов'язані один з одним: тому юнак дорослішає поза освітньою системою, а освіта відбувається поза системою становлення дорослості. Підготовка молоді до свідомого вибору професії – важлива проблема як з точки зору народногосподарських, соціальних, так і психолого-педагогічних аспектів. Завершальним етапом психологічної та практичної підготовки учнів до трудової діяльності є їх правильна професійна орієнтація.

Професійна орієнтація – система організації та проведення навчально-виховної роботи, спрямованої на засвоєння учнями необхідних знань про соціально-економічні й психофізіологічні умови правильного вибору професії, формування в них уміння аналізувати вимоги різних професій до психологічної структури особистості, а також свої професійно значущі якості, шляхи й засоби їх розвитку [1; 4].

Правильний вибір професії – це моральне задоволення, висока самооцінка. Водночас це й висока продуктивність праці, висока якість продукції. Вибір професії — точка, в якій сходяться інтереси особистості та суспільства, де можливе й необхідне поєднання особистих і загальних інтересів. Завданнями профорієнтації є ознайомлення учнів з професіями та правилами їх вибору, рекомендованими Міністерством освіти і науки України; виховання в молоді спрямованості на самопізнання і власну активність як основу професійного самовизначення; формування вміння зіставляти свої здібності з вимогами, необхідними для набуття конкретної професії, складати на цій основі реальний план оволодіння професією; забезпечення розвитку професійно важливих якостей особистості [2; 4].

Експериментальною роботою було охоплено учнів 9-х, 10-х та 11-х класів загальноосвітнього навчального закладу №2 Жовтневого району м. Запоріжжя.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз, узагальнення, синтез, систематизація наукових даних, за допомогою яких проведено теоретико-методологічне вивчення змісту професійного самовизначення старшокласників, визначено показники і критерії

професійного самовизначення; емпіричні – спостереження, бесіда, опитування, тестування, самозвіти, констатуючий експеримент; розвивальні – консультація; якісної і кількісної обробки та інтерпретації даних – методи математичної статистики, узагальнення даних.

Професійне самовизначення, у взаємозв'язку всіх проявів особистості, можна представити в такому вигляді. Об'єктивна ситуація, що вимагає від випускника середньої школи вибрати свою майбутню професію, взаємодіє із суб'єктивними умовами вибору професії, актуалізує цілі та психологічні бар'єри на шляху до їх досягнення. Починається формування готовності особистості до вибору професії. Важливо, що, чим вищою є ступінь усвідомлення особистістю свого покликання, тим ефективніше відбувається формування готовності. Найбільш відповідальний момент самовизначення поєднується із ситуацією ухвалення рішення про вибір професії. Кожний із названих проявів особистості, у свою чергу, має складну структуру і взаємодіє з багатьма іншими психологічними явищами. Очевидно, що гармонізація взаємозв'язку усіх проявів особистості, що стосуються вибору професії, є важливою умовою досягнення успіху в підготовці молодого людини до вибору професійної трудової діяльності.

Отже, говорячи про структуру професійного самовизначення виходячи з аналізу теоретичних положень проблеми професійного самовизначення, можна стверджувати, що це досить складне системне утворення, до якого входять взаємопов'язані елементи. Узагальнення тлумачень феномена професійного самовизначення дозволяє виділити основні його компоненти: „Я-концепція”, життєва позиція, цілепокладання, мотивація, цінності.

Рефлексія є центральним механізмом здійснення професійного самовизначення, оскільки на кожному з його етапів забезпечує: 1) змістовне наповнення самоусвідомлення (образ “Я”, життєві цілі, образ професії, соціальна ситуація особистості); 2) визначення ступеня відповідності та узгодженості цих змістів самосвідомості; 3) здійснення самостійного відповідального вибору професії і формування професійного плану.

Основною психологічною умовою розвитку та виникнення рефлексії є певна неузгодженість, проблемність у реалізації практичної чи теоретичної, інтелектуальної діяльності. При спробі вирішення проблеми суб'єкт виходить у наддіяльнісну позицію (децентрація), прагне усвідомити себе як об'єкт власного сприймання і віднайти нові способи подальшої реалізації діяльності.

Рефлексивна регуляція ПСВ передбачає: 1) здійснення свідомого вибору професії, що відбувається на основі актуалізації особистісних потреб, життєвих цілей, їх співвіднесення у ході рефлексивного аналізу зі своїми можливостями, здібностями та вимогами професійної діяльності, що обирається та 2) рефлексивному прогнозуванні, що виражається у побудові професійного плану.

Надання допомоги учням у виборі професії здійснюється на основі їх всебічного вивчення в процесі навчальної, суспільної та трудової діяльності. На протязі всього періоду навчання учнів педагоги та шкільний психолог вивчають інтереси та нахили учнів, активно впливають на їх розвиток. Для вивчення та формування готовності школярів до вибору професії необхідно використовувати комплекс доповнюючих одне одного психолого-педагогічних методів, які включають спостереження, анкетування, індивідуальні та групові бесіди тощо. Аналізуючи результати 2 серій експерименту, отриманих на етапі дослідження, що констатує, ґрунтуючись на аналізі вивченої літератури, можна стверджувати, що на рівень комунікативних особливостей впливають особистісні особливості випробуваних, у результаті чого можуть виникати ускладнення в спілкуванні.

Використання в професійному консультуванні методик, спрямованих на виявлення самосвідомості і самооцінки людини, дає не тільки діагностичний, але і, до деякої міри, психокорекційний ефект. Якраз результатами дослідження самооцінки ми і скористалися при проведенні профконсультацій та експериментального тренінгу із старшокласниками загальноосвітньої школи №2.

Було виявлено три типи професійного самовизначення старшокласників – проблемний, адаптивний, рефлексивно-гармонійний – залежно від особливостей

функціонування рефлексивних компонентів в його структурі і результативності самовизначення юнаків щодо майбутньої професії.

**Висновки.** Подальші дослідження у цьому напрямку передбачають вивчення внутрішніх індивідуально-психологічних чинників, що впливають на процес професійного самовизначення; дослідження специфіки цього процесу в інших вікових групах (актуальності набуває профорієнтаційний вибір у середній віковій категорії – це 30-45 років, а також у передпенсійному віці); з'ясуванні готовності педагогів до впровадження програм рефлексивного розвитку самосвідомості школярів.

#### Список використаної літератури

1. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание. – М.: Наука, 1991 – 115с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1998 – 305с.
3. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. – М.: Наука, 1983 – 345с.
4. Сахаров В.Ф., Сазонов А.Д. Профессиональная ориентация школьников. – М.: Просвещение, 1982. – 192с.

УДК 316.37:159.922.63

#### ХАРАКТЕРИСТИКА СУБЪЕКТИВНОГО ОЩУЩЕНИЯ ОДИНОЧЕСТВА У ЛЮДЕЙ СТАРЧЕСКОГО ВОЗРАСТА

Терешко Надежда, магистрант специальности 1-23 81 04 «Социальная психология»,  
2 курс, БрГУ имени А.С. Пушкина (Беларусь)

Руководитель: Синюк Д.Э., канд. психол. наук, доцент

Период старения является одним из закономерных этапов жизненного пути человека и его онтогенеза. Одной из наиболее важных и очевидных причин необходимости изучения особенностей старческого возраста является резкое увеличение продолжительности жизни у большей части населения. В настоящее время относительная доля престарелых граждан во всем мире стремительно растет, а проблемы старости и старения становятся глобальными.

Приметой старости является одиночество многих пожилых людей как в физическом смысле (старики остаются одни, без семьи), так и в психологическом (переживание своей ненужности семье, обществу). Данные В. Н. Скрыль (2002) показывают, что у лиц пожилого возраста одиночество наблюдается довольно часто. Так, сильное переживание одиночества имело место у 30 % женщин и у 28,5 % мужчин. Автором выявлено, что предпосылками возникновения одиночества у пожилых женщин являются высокая тревожность и потеря контроля в сфере производственных отношений, а у пожилых мужчин – высокая тревожность и потеря контроля в сфере достижений [1].

Феномен одиночества заключается в том, что чувство одиночества воспринимается как остро субъективное, сугубо индивидуальное и часто уникальное переживание. Одна из самых отличительных черт одиночества – это специфическое чувство полной погруженности в самого себя. Чувство одиночества не похоже на другие переживания, оно целостно, абсолютно все охватывающее.

Уровень и причины одиночества в понимании пожилых людей зависят от возрастных групп. Люди в возрасте 80 лет и старше понимают значение термина «одиночество» не так, как представители других возрастных групп. Для престарелых одиночество ассоциируется со снижением деятельности, обусловленной нетрудоспособностью или невозможностью передвижения, а не с отсутствием социальных контактов [2].

**Цель** исследования – определить степень субъективного ощущения одиночества людьми старческого возраста. Для решения поставленной цели мы использовали методику субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона.

Рассмотрим степень субъективного ощущения одиночества одиноких и одиноко проживающих людей старческого возраста. Мы выяснили, что высокая степень одиночества выявлена у большинства респондентов (72,5 %), средняя степень одиночества обнаружена примерно у четверти опрошенных (23 %), низкая степень – у 4,5 % респондентов.

Обратим внимание на сравнение данных, полученных в ходе анализа результатов групп одиноких и одиноко проживающих людей старческого возраста, представленных на рисунке 1.

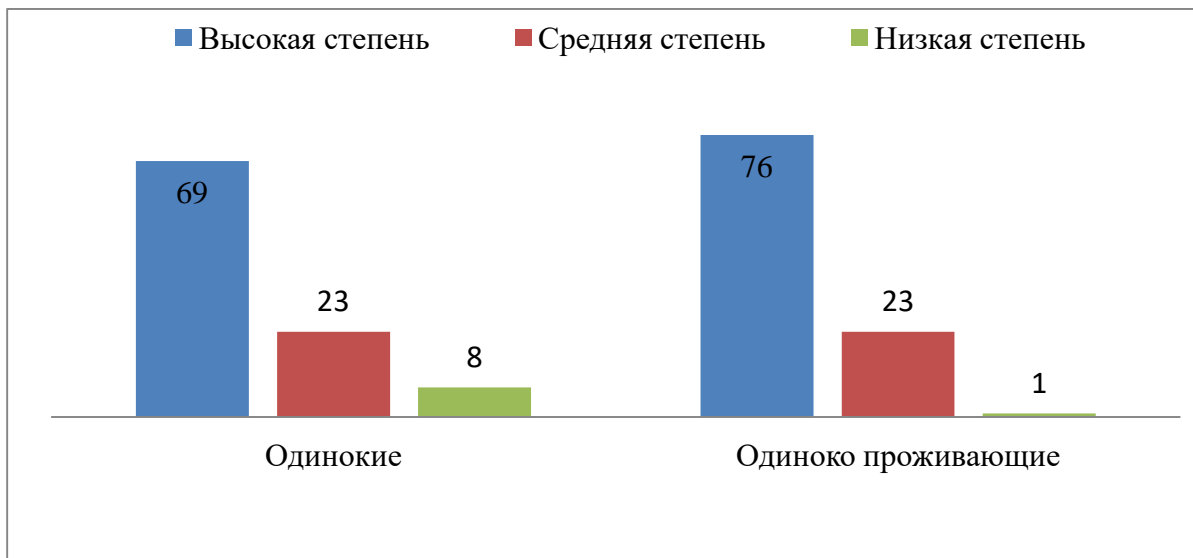


Рисунок 1 – Степень субъективного ощущения одиночества одиноких и одиноко проживающих людей старческого возраста

Как следует из данного рисунка, высокая степень одиночества выявлена у большинства респондентов обеих групп (69 % одиноких и 76 % одиноко проживающих испытуемых). Средняя степень одиночества выявлена у 23 % одиноких и 23 % одиноко проживающих людей старческого возраста, низкая степень – у 8 % одиноких и 1 % одиноко проживающих испытуемых. Применение критерия Фишера показало незначительность различий в двух выборках ( $\varphi^*_{эмп} = 1,11$  при  $p \leq 0,01$ ), т. е. субъективное ощущение одиночества у одиноких людей старческого возраста и одиноко проживающих людей этого же возраста выражено в одинаковой степени.

Проанализируем полученные данные в разрезе причин ощущения одиночества. Утверждения опросника можно сгруппировать в три группы: неудовлетворенность общением с окружающими; отсутствие межличностных контактов, взаимодействия; изолированность от окружающих.

Рассмотрим ответы респондентов на первую группу утверждений. С утверждением «Я чувствую себя покинутым» согласились 132 респондента (62 одиноких и 7 одиноко проживающих), что составляет 66 % выборки. С утверждениями «Я не способен раскрепощаться и общаться с теми, кто меня окружает», «Те, кто меня окружает, не разделяют мои интересы и идеи», «В действительности никто, как следует, не знает меня» согласны также две трети выборки – 121 респондент (59 одиноких и 62 одиноко проживающих). Узнаем также ответы людей старческого возраста на утверждения «Мои социальные отношения и связи поверхностны» и «Мне трудно заводить друзей», которые характеризуют близкие отношения с окружающими и приобретение новых социальных контактов, характеризующихся высокой эмоциональной близостью. Ответ «Часто» на утверждение «Мне трудно заводить друзей» получен от 92 % респондентов (94 одиноких человека старческого возраста и 90 одиноко проживающих). Такой результат мы связываем с тем, что люди старческого возраста испытывают трудности в общении. Так, К.А. Страшникова в своем исследовании отмечает, что при внешней общительности пожилые люди далеко не всегда психологически готовы завязывать новые знакомства, не

всегда и не у всех есть прямая потребность во взаимодействии с окружающими. Многие из них приспособились к одиночеству, их удовлетворяет поверхностное общение.

Общение пожилых людей между собой имеет особенности. Они стремятся избежать разочарования в знакомствах, подмечая мельчайшие детали поведения других, которые часто не соответствуют их идеалу. Пожилые люди боятся быть непонятыми, страшатся разочарований и эмоциональных потрясений, они думают, что попытка общения обречена на неудачу, а в результате вообще избегают общения, хотя и страдают от его недостатка.

Ответ «часто» на утверждение «Мои социальные отношения и связи поверхностны» получен от двух третей всей выборки (52 одиноких и 69 одиноко проживающих респондентов). В целом, анализируя ответы на утверждения опросника, которые мы отнесли к группе «неудовлетворенность общением с окружающими», ответ «часто» на три и более утверждения получен от абсолютного большинства опрошенных (96 %).

Рассматривая вторую группу утверждений, которую мы условно обозначили как «отсутствие межличностных контактов, взаимодействия» мы выяснили следующее. На утверждения «Я чувствую себя совершенно одиноким», «Мне не хватает общения» ответ «часто» получен от 71 % респондентов. Что характерно, данные в группах одиноких и одиноко проживающих людей старческого возраста имеют большую разбежку. Ответ «часто» на вышеназванные вопросы получен от 69 одиноких и 41 одиноко проживающих респондентов. Это свидетельствует о том, что в группе абсолютно одиноких стариков на 28 % больше респондентов, которые чувствуют себя абсолютно одинокими, чем в группе относительно одиноких (одинокое проживание, но имеющих близких родственников в пределах района). Респондентов, согласившихся с утверждениями «Мне не с кем поговорить» и «Нет никого, к кому я мог бы обратиться» также значительно больше в группе одиноких стариков (на 21 %).

В третьей группе утверждений, которые мы отнесли к категории «изолированность от окружающих» более подробно рассмотрим утверждения: «Я чувствую себя исключенным и изолированным другими», «Я чувствую себя изолированным от других». На данные утверждения ответ «часто» дали 58 % респондентов (61 человек в группе одиноких и 55 в группе одиноко проживающих). Исходя из этого, мы можем сделать вывод, что объективно одинокие люди и люди, имеющие близких родственников, ощущают изолированность от общества в равной степени. Данный факт мы можем связать с маломобильностью опрошенных.

**Выводы.** Исходя из вышеизложенного мы можем сделать вывод о том, что высокая степень одиночества выявлена у большинства респондентов, субъективное ощущение одиночества у одиноких людей старческого возраста и одиноко проживающих людей этого же возраста выражено в одинаковой степени. Большая часть опрошенных испытывает неудовлетворенность общением с окружающими, а также трудности в приобретении новых социальных контактов, характеризующихся высокой эмоциональной близостью.

#### Список использованных источников

1. Скрыль В. Н. Одиночество в пожилом возрасте / В. Н. Скрыль // Ананьевские чтения – 2002: тезисы научно-практической конференции. – СПб., 2002. – С. 13-17.
2. Богдан, Р. Духовные проблемы пожилых людей / Р. Богдан // Проблемы старости: духовные, медицинские и социальные аспекты ; под ред. А. В. Флинта. – Москва, 2003. – Гл. 2. – С. 76–119.

УДК: 159.922.8: [159.942]

#### БАТЬКІВСТВО ЯК СФЕРА РЕАЛІЗАЦІЇ ЧОЛОВІКА

Тимофіюк А., здобувач ОС «бакалавр» спеціальності 053 «Психологія», 4 курс, РДГУ  
Науковий керівник: Корчакова Н.В., доктор психол.наук, професор

**Постановка проблеми.** У процесі становлення психолого-педагогічної культури суспільства, сім'я зазнавала значних змін. Ознаками цього процесу була зміна ступеню

зацікавленості родинної спільноти у вихованні дітей, цілей, завдань і методів, які використовуються батьками, що, у свою чергу, було наслідком певних засад суспільства, духовних пріоритетів людини у різні епохи. Варто говорити про нерозривний зв'язок психолого-педагогічної культури сім'ї із загальною культурою суспільства. Батьківство є базовим життєвим призначенням, важливим станом та значущою соціально-психологічною функцією кожної людини.

Ступінь прийняття чоловіком батьківської позиції залежить від рівня його соціальної адаптації до суперечливих вимог суспільства, які, з одного боку, знижують його авторитет, заснований на позасімейних чинниках, а з іншого боку, змушують чоловіка відповідати постійно зростаючим вимогам у психологізації сімейних стосунків. Тому, батьківство є важливим етапом у розвитку і саморозвитку особистості чоловіка, а саме: його реалізації як чоловіка.

Положення про концептуальні моделі батьківства висвітлюються в дослідженнях В. Брутмана, О. Ісеніної, О. Копил, С. Мещерякової, Г. Філіппової, Р. Хавули та ін. У наукових розробках І. Бежа, О. Бондарчук, М. Боришевського, О. Власової, Т. Зелінської, І. Кучманіч, Ю. Савченко, О. Шукалової вивчаються психологічні особливості батьківства. Питання щодо формування готовності особистості до материнства та батьківства досліджуються в роботах В. Астахова, О. Бацилевої, І. Братусь, Л. Буніної, В. Брутман, В. Кравець, Г. Лактіонової, Р. Овчарової та інші.

Наукові дослідження щодо чоловічої особистісної і соціальної реалізації простежуються у працях таких вчених як: Г. Айзенка, Ш. Берна, Н. Бірюкової, А. Вінокурова, В. Знакова, Є. Ільїна, І. Клециної, П. Ковальова, Е. Козирєва, Е. Маккобі, М. Обозова, В. Погольши та інші.

**Мета статті:** теоретично дослідити особливості реалізації чоловіка у сфері батьківства.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналіз соціально-педагогічної та психологічної літератури з даної проблеми, показує, що єдиного тлумачення терміну «батьківство» немає. За коротким тлумачним словником сучасної української мови – батьківство визначається як кровна спорідненість між батьком і його дитиною.

Така дослідниця як Г. Лактіонова – під батьківством розуміє процес забезпечення батьками (рідними чи прийомними) необхідних умов для повноцінного розвитку, виховання та навчання дітей. У свою чергу, І. Братусь у поняття «батьківство» вкладає комплекс соціальних, психологічних, медичних та інших умов, що дозволяють родині мати стільки дітей, скільки вона бажає [2, с.37].

З позиції О.В. Бацилевої загальноприйнятим є той факт, що батьківство є важливим етапом соціалізації особистості, оскільки виконання батьківських ролей і функцій визначає подальший її особистісний розвиток. В свою чергу Є.М. Васильєва вважає, що батьківство спонукає людину до побудови особистісних взаємин, зменшення психологічної дистанції між подружжям, посилення почуттів довіри та розвитку стосунків прихильності.

Варто зазначити, що розуміння батьківства влучно запропонував І. Кон. Згідно з ним, батьківство визначається як система взаємопов'язаних явищ, що містить: 1) батьківські почуття, любов, прихильність до дітей; 2) специфічні соціальні ролі та нормативні приписи культури; 3) зумовлену певними чинниками реальну поведінку батьків, ставлення батьків до дітей, стиль виховання тощо» [3]. На думку Г. Абрамової, батьківство – це передусім соціальні ролі матері та батька, а їх опанування є головним завданням дорослої людини [1]. У сучасній психологічній науці прийнято вважати, як зазначає Р.В. Овчарова: «що батьківство – це соціально психологічний феномен, який включає в себе емоційно та оціночно забарвлену сукупність знань, уявлень і переконань відносно себе, як батька або матері, яка реалізується в усіх проявах поведінкової складової батьківства» [4].

Аналізуючи наукову літературу Р. М. Хавула засвідчує, що: «батьківство як психосоціальний феномен розглядають з двох основних позицій: батьківство як прояв особистісно-сислової сфери мужчини та батьківство як забезпечення умов розвитку дитини тобто, план розгляду залежить від того, хто є відправною точкою вивчення – батько або

дитина (Р.В. Манеров)» [5].

Варто звернути увагу на те, що саме у першому підході розглядається виконання батьківської ролі через призму особистості батька. Тут досліджуються самореалізація особистості у батьківстві, вводяться поняття «соціальна роль», «статус», «соціальні норми», «стереотипи» і вимоги, досліджується феномен батьківського «інстинкту» (материнського і батьківського), відчуття, образи - Я, Я-концепція і інші особистісні характеристики, які так або інакше пов'язані чи змінюються з батьківством. Щодо другого підходу, то в ньому розглядає батьківство у контексті розвитку дитини. Батьківство як забезпечення умов розвитку дитини досліджується у межах напряму, де підкреслюється значний вплив батька на розвиток дитини [5].

Важливою є думка Е. Еріксона, який відзначає, що у зрілому віці виконання батьківської функції є одним з найголовніших напрямів особистісного розвитку. Продуктивність і генеративність дорослої людини у допомозі дітям у їх становленні, протидіють інертності, застою, особистісній деградації у зрілому віці [6].

Щодо чоловічої реалізації у батьківстві є цінною позиція Г.С. Абрамової, яка підкреслює, що стати батьком – це означає стати носієм істини, моделлю правильного (для своєї сім'ї) життя. Лише тоді чоловік набуває тієї якості, яка пов'язана з відчуттям опори, надії, упевненості у інших членів сім'ї [1].

Реалізацію чоловіків через батьківство досить гарно представила Е. І. Захарова, що проявляється: «...у першу чергу це ставлення до дитини, в якому дорослий приймає на себе відповідальність за її благополуччя. У разі неприйняття батьківської позиції з'являється негативне ставлення до батьківської ролі і до дитини. По-друге, це ставлення до себе як до батька. Тут йдеться про засвоєння нової ідентичності. Труднощі прийняття себе як батька ведуть до спотворень як дитячо-батьківської взаємодії, так і ускладнення їх з близькими людьми. По-третє, поява дитини припускає перебудову сімейних ставлень, в яких чоловік повинен зайняти певне місце. І, нарешті, внутрішнє прийняття батьківства припускає перебудову системи стосунків з широким соціальним оточенням. Прийняття цієї системи ставлень свідчить про появу новоутворення дорослості – внутрішню позицію батька, включення її в особистісно-сміслову сферу чоловіка» [5].

**Висновки.** Батьківство як прояв особистісно-сміслові сфери чоловіка дає змогу досягнення нового рівня самоідентичності, нового етапу прийняття свого «образу Я». Це можливо тільки завдяки тому, що чоловік відмовляється від багатьох форм минулого особистого досвіду, від стереотипів взаємодії з собою. В результаті успішної адаптації до батьківства чоловік знаходить новий як особистісний, так і соціальний статус. І, нарешті, внутрішнє прийняття батьківства припускає перебудову системи стосунків з широким соціальним оточенням. Прийняття цієї системи ставлень свідчить про появу новоутворення дорослості – внутрішню позицію батька, включення її в особистісно-сміслову сферу чоловіка. Батьківство є важливим етапом у розвитку і саморозвитку особистості чоловіка, його реалізації як чоловіка.

### Список використаної літератури

1. Абрамова Г. Поток жизни. // Психология возрастных кризисов: Хрестоматия / Галина Сергеевна Абрамова. – Мн. : Харвест, 2000. – 560 с.
2. Братусь І., Формування навичок усвідомленого батьківства та ранній розвиток дитини (методичні матеріали) / І.Братусь, А.Гулевська-Черниш, Т. Лях // Практична психологія та соціальна робота – 2002. – № 5. – С. 36-49.
3. Кон И.С. Ребенок и общество. Москва : Политиздат. – 1988. – 354 с.
4. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства / Р.В. Овчарова. – М., 2003. – 319 с.
5. Хавула Р.М. Особливості психологічної готовності юнаків до батьківства : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Р. М. Хавула. – Київ., 2014. – 177 с.
6. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – СПб. : Речь, 2000. – 416 с.

УДК: 159.923+316:37

**СОЦІАЛЬНЕ ВИГНАННЯ В НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ****Ткач О., ОС «бакалавр» спеціальності 053 «Психологія», 3 курс, РДГУ***Науковий керівник: Назаревич В.В., канд. псих. наук, доцент*

**Постановка проблеми.** Проблема формування позиції вигнанця – учня з низьким соціальним статусом – останні декілька років активно знаходиться в центрі уваги соціальної та психологічно-педагогічної думки. Висока динаміка соціокультурних змін помітно проявляється в характері статусно-рольових та морально-ціннісних установок, деформації світогляду молодого покоління. В умовах соціальної кризи найбільше піддається впливам та знеціненням ідеалів молоде покоління, оскільки у них ще не сформована система цінностей, а світогляд настільки мінливий, що зміна настроїв може призвести до втрати морального та психологічного клімату нації. Напружена та нестійка соціально-економічна ситуація розвитку суспільства зумовлює зростання різноманітних відхилень в особистісному розвитку і поведінці підлітків. Особливу тривогу викликає цинізм, жорстокість та девіантна поведінка, в результаті якої і виникає явище соціального вигнання.

Будь-яка група складається з окремих індивідів, а кожен індивід є членом групи. На нерозривний зв'язок людини та її оточення вказують вчені на різних етапах розвитку науки. Ще Аристотель в своєму знаменитому вислові говорив, що «людина – це соціальне створіння». З точки зору давньогрецького філософа, соціальна природа людини є головною та важливою в її житті. Дана ідея є цілком логічною: з давніх-давен гарантом самозбереження людини і наступного її відтворення в природі було проживання в об'єднанні (хоча б тимчасовому) з іншими, оскільки в групі людей з спільними цілями легше жити, ніж на самоті. Боротьба з остракізмом спрямована на відновлення або зміцнення загрозливих потреб. Оскільки зміцнення цих потреб може призвести до конфліктних реакцій, відповіді на виклик більш схильні до змін у ситуаціях і людей. Можна підкреслити втрату приналежності або самооцінки, намагаючись вести себе таким чином, що відповідатиме затвердженню групи, приєднуючись до нової групи або навіть думаючи про сильні зв'язки в інших сферах життя. Зміцнення потреб контролю та існування може призвести до соціального контролю над іншими, провокування визнання та реакції в інших, і навіть агресії і насильства.

Варто відзначити, що підлітки особливо сприйнятливі до наслідків вигнання - це період підвищення самосвідомості, коли діти часто намагаються визначити, ким вони є, з майже відчутною необхідністю бути прийнятими в колектив, а явище ігнорування чи відкидання сприймається дитиною дуже болісно в цьому віці. Неможливо повністю запобігти соціального вигнання, і більшість дітей відчують це до певної міри. Підлітки чутливі і можуть бути засмучені через непорозуміння або бути виключені ненавмисно, і важливо пояснити різницю між цим і навмисним уникненням і знуцанням. Якщо підліток висловлює, що він піддається вигнанню, важливо серйозно ставитися до його проблеми. Варто дати дитині можливість говорити про це, не пропонувати причин, чому виникають відчуття, що їх залишили поза увагою, наприклад, будучи сором'язливими. Якими б не були сприйняті причини, ситуація все ще неприйнятна і шкідлива. Хоча це зрозуміло складно, варто намагатися не злитися і не залишати підлітків з даною ситуацією наодинці.

Проблема будь-якого дитячого колективу полягає не тільки в активному неприйнятті або вигнанні одного з членів групи (класу) - це явище помітне для оточуючих, і, отже, його легше відстежити і спробувати припинити на самому початку. Але справа в тому, що багатьом дітям дуже важко увійти в колектив, відчувати себе затишно і впевнено серед однолітків. Якщо дитину не ображають, але і не приймають (наприклад, останньою вибирають в команду, що не радіють її успіхам), то їй не менше самотньо і погано, ніж жертві активної неприязні з боку однолітків. Вона думає: «Якщо одного разу я взагалі перестану ходити в школу, ніхто і не помітить».

«Представник екзистенційно-гуманістичного напрямку І. Ялом наголошує на понятті ізоляція, є більш вагомою, ніж прихильність. Він стверджує, що страх екзистенційної ізоляції є рушійною силою багатьох міжособистісних відносин і важливою динамічною характеристикою феномена перенесення. Вийти зі стану міжособистісного злиття означає



зіткнутися з екзистенціальною ізоляцією, що супроводжується страхом і безсиллям. Вихід з міжособистісного злиття кидає індивіда в екзистенціальну ізоляцію. Дилема злиття-ізоляції – або, як її зазвичай називають, прихильність-сепарація – основне екзистенціальне завдання розвитку [9, с. 240]. Представник екзистенціального напрямку М. Бубер вважав, що у відносинах «Я-Ти»: коли «Я» по-справжньому знаходиться у відносинах з іншим, воно змінюється, стає відмінним від «Я», яке було до «Ти». Воно переживає нові аспекти себе, відкривається не тільки іншому, а й самому собі. Неважливо, що ставлення пацієнта до терапевта «тимчасове», досвід близькості постійний. Він існує у внутрішньому світі людини як постійна точка відліку, нагадування про потенціал близькості. Відкриття себе, яке відбувається в результаті близькості, також постійне. Отже, терапевтичні відносини можуть слугувати базою для почуття безпечної прихильності [9, с. 270]. А. Ленгле писав про почуття «порожньої самотності», як почуття, яке може і не відчуватись протягом тривалого часу, маючи на увазі включення копінгових реакцій. Це почуття притаманне саме при небезпечній прихильності. Питання соціального вигнання є доволі актуальним на сьогодні, бо ж формування лідерських якостей в сучасних дітей є дуже потужним. Кожен воліє забезпечити собі бажаний авторитет та мати поряд тих, хто буде розділяти його думку. А конкуренція за статус головного і спричиняє вигнання слабших сильнішими дітьми.

**Висновки.** Існує певна неоднозначність у ставлення дитини-підлітка до своїх однолітків, оскільки одна з форм короткострокового остракізму здійснюється в школах та інших навчальних закладах. Дослідження показують, що в середньому люди повідомляють про переживання одного акту вигнання в день. Дослідження природи міжособистісних та внутрішньоособистісних втрат цього явища тривають. Перспективою подальших досліджень у цьому напрямі вважаємо емпіричне дослідження психологічних особливостей явища соціального вигнання в навчальному середовищі.

#### Список використаної літератури:

1. Андреева Я. Ф. Соціальний конфлікт: сучасний підхід до проблеми, Україна, - 2005. – Вип. 29.
2. Болотова Е. Л. Насиліе в школі: правовые последствия / Народное образование. – 2012. – №5.
3. Гулевич, О. Психология межгрупповых отношений. Учебник для бакалавриата и специалитет – 2017.
4. Дем'яненко Б., Качур Л. Психологічні проблеми майбутнього психолога та сучасні засоби їх подолання // Науковий часопис. – Випуск 33 – 2017, 128-134 с.
5. Зиновьева Н. О., Михайлова Н. Ф. Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации. – СПб.: Речь, 2003 – 248 с
6. Кравцова М. М. «Дети-изгои. Психологическая работа с проблемой» – Москва – 2005.
7. Петросян В. Р. Структурная организованность жизнестойкости старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде // Психология обучения. – 2011. – №10.
8. Сливинський О. Мовчання як відчуження. Аутсайдер та парасоціальна особистість у сучасній прозі. – Рівне: Перспектива – 2005.
9. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / Пер. с англ. Т.С. Дробиной. – М.: Класс, 1999. – 576 с.

УДК 159.922.73 : 376-052

### ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ

Ткачук Л., здобувач ОС «магістр», 5 курс, РДГУ

Науковий керівник: Кулакова Л.М., кандидат психологічних наук, доцент

**Постановка проблеми.** Вступ до школи становить етапний момент життя дитини, де вона вперше стане суб'єктом соціально нормованої діяльності, коли провідною буде

регламентована навчальна діяльність, пов'язана з вимогами дорослих – учителів. Як зазначають науковці (А. Богуш, Т. Кондратенко, В. Котирло, С. Ладивір, О. Проскура), уся попередня історія розвитку особистості дитини повинна готувати її до такої діяльності: дитина, яка вступає до школи, має бути зрілою у фізіологічному й соціальному відношеннях, має досягти певного рівня знань про довколишній світ, сформованості елементарних понять. Підготовка до школи включає комплекс педагогічних заходів, спрямованих на загальний розвиток дитини (фізіологічний, розумовий, емоційний, морально-вольовий, соціальний), створення передумов для формування основ загальнонавчальних умінь та навичок (організаційних, інтелектуальних, комунікативних), які забезпечили б дитині цілісний особистісний розвиток як суб'єкта майбутньої навчальної діяльності. Водночас результатом процесу підготовки вважають готовність дитини до шкільного навчання [1, с.8].

**Мета повідомлення** – проаналізувати основні психолого-педагогічні особливості організації навчальної діяльності дітей старшого дошкільного віку, що мають порушення зору.

Навчання та виховання дітей із зоровим відхиленням у спеціальних дошкільних закладах здійснюється на основі загальних принципів навчання та виховання у дошкільних навчальних закладах. Однак поряд із тим їх навчання та виховання має свої особливі задачі й принципи, спрямовані на відновлення, корекцію та компенсацію порушених і недорозвинених функцій, організацію диференційованого навчання, підготовку до життя в сучасному суспільстві.

Варто відзначити, що специфіка навчання й виховання таких дітей проявляється в урахуванні загальних закономірностей і специфічних особливостей розвитку, опорі на здорові сили і їх збереженні, можливості у використанні спеціальних форм і методів у роботі, перерозподілі навчального матеріалу й заміні темпу його вивчення, використанні спеціальних посібників, приладів. Особлива увага звертається на створення санітарно-гігієнічних умов, поєднання корекційно-виховної роботи з лікувально-відновлювальною. Основна відповідальність за підготовку, організацію і проведення цієї роботи у спеціальних групах для дітей із зоровим відхиленням лягає на тифлопедагога. Інша ситуація виникає, коли дитина із зоровим відхиленням відвідує дошкільний навчальний заклад, після закінчення якого вона на рівні дітей із нормальним зором вступає до першого класу загальноосвітньої школи, де особливості розвитку й специфіка сприймання навчального матеріалу цими дітьми майже ніколи не враховуються. Тому важливо в дошкільному навчальному закладі акцентувати увагу на підготовці дітей із зоровим відхиленням до навчання в школі.

З метою розвитку зорового сприймання використовують усі види дитячої діяльності: гру, працю, корекційно-розвивальні заняття, побутову діяльність, режимні моменти. Адже, як указує тифлопедагог Л. Плаксіна, проведення спеціальних занять із розвитку зору й зорового сприймання без включення дитини в активну і цікаву для неї діяльність є недоцільним і призведе лише до додаткових зорових навантажень і втоми, а такі включення забезпечують дітям формування практичних навичок і вмінь користуватися неповноцінним зором у процесі життєдіяльності [2, с.53].

Специфіка роботи з дітьми із зоровим відхиленням полягає у індивідуалізації процесу навчання, у частішому звертанні до досвіду дитини, в постійному уточненні уявлень про предмети, назви яких зустрічаються під час слухання розповідей, казок, віршів. У таких випадках бажано використовувати муляжі, моделі натуральних предметів та іншу об'ємну наочність. Добираючи її, враховуються основні вимоги щодо зображувальної наочності: високий естетичний рівень виконання, реалістичність. Важливо в роботі з дітьми використовувати й предметні малюнки, сюжетні картини тощо.

Формування реальних уявлень про предмети та явища довколишнього світу в дітей дошкільного віку із зоровим відхиленням є одним із найважливіших засобів подолання зорової недостатності. А це можливо за умови оволодіння дітьми сенсорними еталонами. Зазначимо, що діти із зоровим відхиленням відчують ускладнення у сприйманні форм та розмірів предметів, оцінці місцеперебування предметів. Їм важко оглядати предмети,

упізнавати позначення й деталі зображень на малюнках, схемах. З'ясовано, що при зоровому відхиленні порушується кількість послідовних і паралельних операцій сприймань ознак об'єктів. У готової до навчання дитини сприймання вже добре розвинене. Вона легко оперує сенсорними еталонами: кольором, формою, величиною, що виявляється у вправному виконанні практичних завдань на розрізнення й об'єднання предметів за певними ознаками, складанні фігурок із частин (дидактична гра «Пазли»). Саме завдяки добре розвиненому сприйманню створюються передумови для оволодіння читанням, адже, щоб навчитися читати, потрібно насамперед добре розрізнити зображення літер.

Зважаючи на вищесказане, доцільно організовувати навчання дітей із зоровим відхиленням на заняттях, у повсякденному житті, залучаючи і батьків. Заняття проводяться як з усіма дітьми, так і корекційні – окремо з дітьми із зоровим відхиленням. Уточнюємо, що корекція в даному випадку розуміється як корекція вторинних відхилень: наприклад, корекція у сприйманні сенсорних еталонів, орієнтувань у просторі, мовлення тощо.

**Висновки.** Отже, при організації навчальної діяльності з дітьми із зоровим відхиленням враховуються особливості сприймання ними навчального матеріалу. Усі проведені дослідження засвоєння знань дітьми старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням показали, що використання тільки словесних методів навчання, без достатньої опори на практичну діяльність дітей, веде до формального засвоєння знань. Особливістю дошкільного навчання є те, що воно здійснюється не лише на спеціально організованих, обов'язкових заняттях, а й у повсякденному житті. Ця принципова відмінність від шкільного класно-урочного навчання зумовлена тим, що за навчання лише на обов'язкових заняттях діти дошкільного віку, які значно відрізняються за рівнем і темпами розвитку, не зможуть ефективно оволодіти знаннями, брати активну участь у навчальному процесі. Натомість значну частину знань і вмінь дошкільник засвоює поза заняттями – у повсякденному спілкуванні з дорослими та однолітками, іграх, під час спостережень. Цей емпіричний досвід дитина уточнює, систематизує та закріплює в процесі занять.

#### Список використаної літератури

1. Ладивір С.О. Дошкільник напередодні шкільного життя / С.О.Ладивір // Вихователь-методист дошкіль. закладу. – 2010. – № 7. – С. 4–12.
2. Плаксина Л.И. Коррекционно-воспитательное значение подвижных игр в развитии детей с амблиопией и косоглазием / Л. И. Плаксина // Воспитание аномальных детей в дошкольных учреждениях : сб. науч. тр. НИИ дефектологии АПН . – М., 2003. – С. 48–59.

#### УДК 159.923.2

#### УЯВЛЕННЯ ПРО ЖИТТЄВУ ПЕРСПЕКТИВУ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Тулюлюк Н., здобувач ОС «магістр»

спеціальності 053 «Психологія», 2 курс, РДГУ

Науковий керівник: д.психол. наук, професор Корчакова Н.В.

Життєвий шлях – динамічна, різнобарвна, полімодальна лінія онтогенетичного становлення та функціонування особистості протягом життя. Як засвідчує теоретичний аналіз, життєвий шлях особистості має багато детермінант. Значущу роль у цьому процесі відіграють суб'єктивні уявлення особистості про свої життєві перспективи (Г. Рудь, 2005 [2]). Саме дані когнітивні конструкти сприяють формуванню мотиваційних основ вибору людиною життєвих програм та засобів їх реалізації. Закономірно, що система уявлень, у свою чергу, обумовлюється багатьма змінними. Важливу роль у цьому процесі відіграє характер взаємодії особистості з найближчим оточенням, рівень її емоційного та соціального благополуччя (В.А.Петровський, 1996 [1] ; В.М.Ямницький, 2013 [3]).

**Метою** нашого повідомлення є презентація результатів емпіричного вивчення впливу соціально-деприваційних умов життя на сприйняття підлітками життєвих перспектив.

Нашими респондентами стали вихованці притулку. У дослідженні використовувалися наступні методи: бесіда, інтерв'ю, опитувальник «П'ять цінностей».

За результатами проведеного дослідження встановлено, що найбільш актуалізованими для підлітків притулку є прагнення до матеріального забезпечення (25 % відповідей із загальної кількості) та створення власної сім'ї (19%). При цьому обидві цінності («щасливе сімейне життя» та «матеріально забезпечене життя») сприймаються підлітками як недосяжні. Існування актуалізованої розбіжності між потребою і можливістю її реалізації, при відсутності достатньо сформованої моральної свідомості, може виступати причиною асоціальних проявів, спричиняти міжособистісні конфлікти та протиправну поведінку. У структурі задекларованих цілей прагнення продовжити навчання було позначене лише п'ятою частиною учасників експерименту.

Однією із характерних ознак, які були підтверджені у дослідженні є нехтування підлітками власним здоров'ям. Його збереження не сприймається підлітками як важлива життєва ціль. Можна робити висновок, що у підлітків не лише відсутні установки на здоровий спосіб життя, але й простежується наявність внутріособистісного конфлікту, який перешкоджає стратегії піклування про своє здоров'я як важливу цінність. Зазначимо, що це співіснує із високим визнанням підлітками цінності свободи та незалежності.

Більшість підлітків, що виховуються в інтернатній установі, мріють про подальше працевлаштування, але ці очікування фактично не наповнені конкретним змістом. Майже половина обстежених не змогли назвати бажаної для них професійної діяльності. Серед вихованців притулку, які визначилися із майбутньою спеціальністю, більшість віддають перевагу робітничим та прибутковим професіям. Показовим є також те, що аспект творчості (можливість займатися творчою діяльністю) у загальному масиві цінностей склав лише 9 %. Підлітки не виокремлюють творчість як стратегію реалізації особистісної життєвої програми. За нашим розумінням, однією з причин цього явища, є те, що сама цінність діяльнісного життя не усвідомлюється підлітками належним чином.

Таким чином, депривовані підлітки відрізняються від своїх однолітків, що зростають в умовах сім'ї, насамперед, тим, що рівень їх життєвих і професійних домагань звужений. Вони розглядають професійну діяльність лише як засіб виживання, а не можливість успішної кар'єри чи особистісного зростання. Для вихованців притулку життєві події як минулого, так і майбутнього є недостатньо усвідомлюваними, виокремленими із контексту поточного життєвого циклу, що свідчить про недиференційованість суб'єктивної життєвої картини, низьку продуктивність створення образів майбутнього, невміння прогнозувати і планувати подальше життя. Для них найбільш значущими є реальні життєві події.

Як показали результати опитування, для вихованців притулку події з категорії «майбутніх», є недостатньо вагомими. На нашу думку, це ще одна додаткова ознакою їх прив'язаності до подій минулого і теперішнього життя. Варто відзначити, що багато з підлітків, що зростають в умовах соціального неблагополуччя, взагалі досить песимістично налаштовані на майбутнє. Зіставляючи показники «ваги» подій за ознаками типу і виду, можна стверджувати, що у «дітей вулиці» домінують події, які характеризують зміни соціального (24,6) і біологічного (9,4) середовища. Переважно це події, які стосуються народження дітей та батьківської сім'я. Події особистісного типу на третьому місці (6,6). За видом подій переважаючими є ті, що пов'язані із навчанням (16,8), особистісним зростанням (6,1), шлюбом, дітьми (4,5), майбутньою професією (4,0).

У результаті проведеного обстеження було встановлено, що у вихідців із неблагополучних родин переважає негативна інтерпретація досвіду. Для них є характерним: відсутність чіткої життєвої перспективи; низький рівень вербалізації життєвого досвіду; негативна ідентичність; соціальна дезадаптація; переважання негативних змістовних характеристик досвіду. Вихованці притулку знаходяться в стані пошуку смисложиттєвих орієнтацій, але при цьому мають тривожно-агресивні очікування відносно впливів соціуму.

Проведене дослідження дозволяє розширити науково-практичну інформацію стосовно вікових особливостей формування життєвих перспектив підлітків та сприяє розробці програм активізації їх особистісного зростання. Як показало дослідження, деприваційні

умови соціалізації спричиняють виникнення деформацій у ціннісній сфері підлітків, наслідком яких є втрата чітких орієнтирів майбутнього життєвого шляху.

Отже, проведені дослідження показали, що соціально неповноцінні умови виховання суттєво видозмінюють особливості життєтворчих процесів у підлітків.

### Список використаних джерел

1. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности: учеб. пособ. – Ростов-на Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
2. Рудь Г.В. Формування життєвих перспектив у ранній юності: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 /; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – Київ, 2005. – 20 с.
3. Ямницький В. М. Суб'єктність та чинники життєтворчої активності особистості / В. М. Ямницький // Психологія: реальність і перспективи. – 2013. – Вип. 2. – С. 27-31.

УДК 159.98:61-051

### ВИБІР МЕДИЧНОЇ ПРОФЕСІЇ ЯК ОСОБИСТІСНА СТРАТЕГІЯ Усата І.І., здобувач ОС «бакалавр» спеціальності 053 «Психологія», 2 курс, РДГУ

*Науковий керівник: Безлюдна В.І., канд. психол. наук, доцент*

**Постановка проблеми.** Однією із складних ліній трансформування українського суспільства є реформа у медичній сфері. На зміну усталеній, звичній, але далекій від досконалості системі надання медичних послуг прийшла нова, принісши із собою величезну кількість проблем, як для самої держави, так і для кожного із нас. Необхідні, і давно очікувані, реформи відбуваються на фоні глибоких кризових явищ у економічному і суспільному житті країни, що ускладнює процеси налагодження нової системи надання медичних послуг. Від цього страждають усі: медики, які не відчувають впевненості у завтрашньому дні, пацієнти, що втрачають віру у можливість отримання кваліфікованої допомоги. Тому у цей складний час особливої гостроти набувають питання розвитку професіоналізму медичних працівників, їх відданості своїй професії та вірності клятві Гіппократа. Тому варто погодитися з думкою викладачів львівського національного медичного університету, які зазначають «Лікар, провізор чи медична сестра сучасності – це не просто особистість ХХІ століття, а передовий загін тих, хто повинен змінити долю усієї держави» [6, с.7]. Підтвердження цих слів ми знаходимо у сьогоденні, коли увесь світ переживає страшні наслідки пандемії коронавірусу. Погляди кожного землянина звернені до медика, до його знань та системи його професійних умінь.

Основою успішної професійної діяльності у кожній сфері є сформована професійна ідентичність, віднесення людиною себе до світу певної професії. Професійна мотивація і ідентифікація безсумнівно є складовими успішного професійного життя. Значною мірою вони залежать від правильності первинного професійного вибору. Серед великої кількості проблем, які повинна вирішити людина, однією з найскладніших є проблема вибору професії. Це пояснюється швидкоплинність буття, недостатньою обізнаністю щодо своїх задатків, індивідуальних особливостей, можливостей, специфіки детермінації життєвих програм суб'єктивними і об'єктивними чинниками. Свідомий вибір медичної професії забезпечує особистості успішність набуття професійної майстерності та запобігає виникненню ознак професійного вигорання.

У психологічній літературі питання вибору професії лікаря ми знаходимо у роботах І. Косарева, О. Семенова, О. Матвеев, М. Філоненко, Ю. Шварца, Б. Ясько. Медична професія надзвичайно складна. Вона пов'язана із емоційними переважаннями, нестачею часу, стресовими ситуаціями, необхідністю приймати відповідальні рішення, що на пряму пов'язані із життям чи смертю іншої людини. Медичний працівник постійно зустрічається зі стражданнями пацієнтів, які не завжди вдається відкоригувати. Все вище означене вказує на необхідність постійної уваги психологічної науки до людей, які обирають дану лінію професійного життя, до аналізу психологічних складових успішної професійної самореалізації медика, розвитку

соціально-психологічної складової особистості, яка здатна забезпечити продуктивну співпрацю з пацієнтами.

Реалії сучасного життя все чіткіше переконують, що XXI століття, це століття феноменальних відкриттів у галузі генетики, психології, медицини, тому проблема вибору молоддю медичної професії набуває ще більшої гостроти. У медицину люди приходять по-різному. Історія дарує багато прикладів, коли люди, що здавалося б уже знайшли своє місце у суспільстві, змінювали свій фах, щоб стати медиками. Хімік Л. Пастер, сапер І. Сеченов, теолог А. Швейцар, – цей список великий. Він ще раз свідчить про те, як нелегко знайти свою єдину професію і себе в ній.

У цьому плані проведення різних психологічних досліджень і їх аналіз служить підтвердженням важливості наукового підходу у вирішенні питання про вибір медичної професії. Наше дослідження – це продовження серйозної розмови про те, чи кожна людина може повністю присвятити себе цій благородній професії; якими діловими і особистісними необхідно володіти, щоб стати медиком; чому досить часто ми стаємо свідками того, що людина в цій професії так і не змогла реалізувати себе, хоча і має диплом про вищу медичну освіту.

**Метою** нашого дослідження є вивчення якісних характеристик професійного вибору студентів медичного коледжу як майбутніх представників медичної професії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Професія лікаря – одна із найдавніших професій на землі. Закономірно, що допоки існує людина з її недугами і хворобами, професія лікаря була і буде унікально значущою. Вона є вираженням властивої людині про соціальної стратегії надання допомоги страждаючому. У всі часи лікарська професія дуже високо цінувалась. Ще древньогрецький філософ Гомер писав: «Багатьох воїнів вартий один цілитель майстерний» (А. Грондо [1]).

Сьогодні медична професія є однією з найпрестижніших у світі. Значною мірою цьому сприяє науково-технічний прогрес останніх десятиліть: розвиток атомної енергетики, проникнення в світ гена і перш за все, виявлення молекулярних основ життєдіяльності організму з виходом в проблему пересадки органів і тканин, боротьба з вірусними і інфекційними хворобами, виявлення їх природи і т. д. Останні місяці весь світ з тривогою спостерігає за поширенням корона вірусу. Але вже через декілька тижнів від початку поширення хвороби пролунала інформація про відкриття препаратів для лікування недуги. Медицина працює, протиставляючи смертельним загрозам, талант медичних працівників і фармацевтів

Вибір майбутньої професії – відповідальний крок у житті кожної людини. У психологічній науці професійний вибір розглядається у ракурсі професійного самовизначення особистості, як один із його етапів (Е.Зеєр [2.]). Професійне самовизначення – це пошук професійної лінії самореалізації, наслідком якого є формування особистісного новоутворення професійної ідентичності [3,5]. Вкрай важливою в цьому процесі є мотивація людини, тобто система факторів, що викликають активність організму і визначають спрямованість поведінки людини. Професія медика справедливо вважається однією із найгуманніших, адже вона покликана стояти на сторожі людського життя. Саме медики дарують людям здоров'я, рятують від хвороб. Образ медика в уяві багатьох людей пов'язаний із захистом і надією. Недаремно говорять, що лікар це посередник між людиною і Богом. У багатьох випадках саме медпрацівник є останньою надією для хворого. Клятва Гіппократа спонукає медиків здолати всі емоції і особисті проблеми, щоб виконати свій обов'язок [4].

Тому серед принципів організації навчання за цією професією виокремлюють таку методологічну вимогу як елітарність – диференційований добір вступників до медичного вузу за рівнем їх загальної освіти, хисту та біопсихогенної придатності до фаху медика [6, с.12].

Для вивчення якісних характеристик професійного вибору ми обрали студентів Костопільського фахового медичного коледжу як майбутніх представників медичної професії у кількості 23 студенти, що навчаються за спеціальністю «Сестринська справа».

У роботі використовувалися методи теоретичного і емпіричного аналізу. До групи емпіричних методів увійшли: анкетування, усне опитування, методики «Мотивація вибору

медичної професії», «ДДО», «Визначення спрямованості особистості» Б. Басса, «Визначення емпатійних здібностей особистості» В. Бойка.

За методикою «Мотивація вибору медичної професії», розробленою А.Васильковою то результати свідчать, що більшість опитаних прийшли в медицину за покликанням, мотивуючи це бажанням лікувати людей, допомагати тяжкохворим, близьким, дотримуватись традицій, вирішувати наукові медичні проблеми. І хочеться вірити, що тих, яких цікавить лише матеріальна сторона професії, доступність до різних медикаментів, можливість впливати на інших людей і керувати ними у своїх цілях серед цих людей дуже мало.

Схильність до певного типу професійної діяльності ми перевіряли за допомогою методики ДДО («Диференційно діагностичний опитувальник»).

Результати дослідження показали, що більшість опитаних (65,2%) обрали професію, враховуючи свої здібності і нахили до неї, але третя частина студентів (34,8%) мають дещо інші нахили і їм доречно було б ще раз подумати: чи правильний вибір професії вони зробили і чи не варто подумати про якусь іншу сферу діяльності.

Для вивчення спрямованості особистості використано методику Б. Басса «Визначення спрямованості особистості». Отже, у більшості студентів (43,5%) по кількості балів визначено спрямованість на спілкування (прагнення передусім підтримувати стосунки з людьми, орієнтація на спільну діяльність, орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в емоційних стосунках з людьми). Але є і такий 1 студент, який набрав однакову кількість балів у всіх трьох стовпчиках, що свідчить про невизначеність спрямованості особистості. Це може свідчити про неадекватність самооцінки і рівня домагань.

За методикою В.Бойка «Визначення емпатійних здібностей особистості» отримано такі результати дослідження: серед опитаних дуже високий рівень емпатії мають 3 студенти (13,1%), середній рівень – 15 студентів (65,2%), і 5 (21,7%) студентів мають знижений рівень емпатійних здібностей. Ці показники ще раз доказують те, що потрібно нашим майбутнім медикам постійно працювати над собою, виховувати в собі цю професійну якість.

**Висновки.** Вибір професії – достатньо складний і тривалий мотиваційний процес: адже від правильного вибору професії залежить задоволеність людини своїм життям. Свідомий вибір професії проходить з орієнтацією на важливі соціальні цінності. Якщо ж головним для людини є соціальний престиж, то професія обирається, виходячи із існуючої моди, престижності професії в суспільстві. Багато людей обирає професію в залежності від того, на якому рівні вона зможе забезпечити їх матеріальне благополуччя. Частина людей обирає професію через інтерес до неї, і дуже часто цей інтерес має романтичний характер, навіяний літературою, переглянутими фільмами, телепередачами. Досить часто такий вибір, навіть будучи сформованим на основі первинних вражень, чи порад, може виявитися вдалим. Все ж, романтика професії швидко зникає і залишаються «суворі будні», до яких людина не готова ні морально, ні фізично, ні психологічно. За цих умов робота стає тягарем для людини, каторгою, і вона змушена змінювати професію. Отже, професію можна вибирати в залежності від багатьох чинників, але перш за все, необхідно брати до уваги те, наскільки відповідає вона здібностям і нахилам особистості.

### Список використаної літератури

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд. перераб., доп. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
2. Косарев И.И., Бухарина Т. Л. Путь в медицину. – Челябинск: Юж. – Урал. Кн. изд – во, 1989. – 88с.
3. Котельников В. П. От Гиппократата до наших дней. – Москва: Знание, 1987. – 112 с.
4. Лурия Р.А. Внутренняя картина болезни и ятрогенне заболевания. – Москва: Медицина, 1987. – 112с.
5. Сучасні методологічні засади виховання особистості лікаря та провізора у вищих навчальних закладах / Магльований А.В., Вісьтак М.В., Гриновець В.С., Черкес Н.Д., Ягело С.П. / За заг. ред. Б.С.Зіменковського – Львів, Кварт, 2018. – 164 с.

УДК 159.922.86-056.49:159.942

## ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПІДЛІТКІВ-ДЕВІАНТІВ

Ханінєва А., здобувач ОС «бакалавр», спеціальності 053 «Практична психологія»,  
4 курс, РДГУ*Науковий керівник: Луцик Г.О., викладач*

**Постановка проблеми.** Економічна та політична нестабільність сучасного українського суспільства породжує зневіру молоді у дієвості соціальних норм та приписів. Наслідком деструктивних процесів стає поширення девіантної поведінки у середовищі підлітків.

Проявами девіантної поведінки підлітків є грубість, вживання ненормативної лексики, постійні протести, неадекватні реакції на зауваження чи прохання дорослих. Тому соціалізація таких підлітків значною мірою залежить від здатності до емоційної саморегуляції, яка виступає важливим фактором психічного здоров'я особистості.

Дослідженням питання емоційної саморегуляції займалися та займаються Г. Балл, В. Бодров, М. Боришевський, А. Брушлінський, Л. Бурлачук, Е. Коноз, О. Конопкін, А. Кузьміна, Б. Ломов, В. Моросанова, Н. Наумчик, С. Смірнов, О. Чебикін, Л. Яновська.

Питання емоційної саморегуляції залишається неоднозначним, його трактування та розуміння у різних дослідників є різним. О. Конопкін визначає саморегуляцію як системно-організований процес внутрішньої психічної активності людини з ініціації, побудови, підтримки й управління різними видами й формами довільної активності, що безпосередньо реалізує досягнення прийнятих людиною цілей [3, с. 38].

Розширюючи трактування досліджуваного феномену, Ю. Саєнко розглядає емоційну саморегуляцію як вміння стримувати занадто сильні, небажані емоційні прояви, довільно і опосередковано керувати породженням, переживанням і вираженням емоцій; володіння прийомами стабілізації і тонізації свого емоційного стану відповідно до ситуації, трансформацію деструктивних емоцій в конструктивні, тобто сприяння продуктивному здійсненню діяльності та спілкування [6].

Подібних поглядів дотримується і В. Зарицька, яка вказує, що емоційна регуляція є тією силою, що узгоджує загальну спрямованість і динаміку поведінки з особистісним змістом, який має для людини ця ситуація [2]. Узагальнюючи погляди дослідників Л. Чуніхіна вважає, що емоційна саморегуляція трактується, по-перше, як процес впливу на власний фізіологічний і нервово-психологічний стан; по-друге, емоційна саморегуляція суттєво залежить від бажання людини управляти власними емоціями, почуттями і переживаннями, і як наслідок, поведінкою; по-третє, здатність до саморегуляції емоцій не дається від народження, а розвивається в процесі життя, тобто піддається розвитку і удосконаленню [7, с. 28].

Зазначене уможливорює висновок, що емоційна саморегуляція є необхідною умовою успішної адаптації людини до навколишнього середовища і залежить як від індивідуально-психологічних особливостей людини, так і від соціального контексту ситуації. В контексті досліджуваної проблеми С. Максименко виділяє три послідовні етапи становлення саморегуляції в системі інтеграції особистості: а) базальна емоційна саморегуляція; б) вольова саморегуляція; в) смислова, ціннісна саморегуляція [4, с. 49].

Вивчаючи емоційну саморегуляцію підлітків І. Періг, В. Дроздюк підсумовують, що остання є інтегративною структурою, яка вміщує інтелектуальні, когнітивні, вольові, емоційні, моральні, мотиваційні властивості. Крім того, автори наголошують на недостатньому рівні емоційної саморегуляції у підлітковому віці, що зумовлено кризою підліткового віку, а негативні зміни в самосвідомості чітко проявляються в манерах поведінки [5, с. 213].

Характеризуючи емоційну сферу підлітків-девіантів слід звернути увагу на її особливу уразливість, нейротизм, агресію тощо. Тому, Л. Боярчук зауважує, що підлітки з девіантною поведінкою мають проблеми в емоційній сфері, що призводить до «ускладнення в розумінні своїх переживань і невміння сформулювати їх у словах» [1, с. 71].



**Висновки.** Підсумовуючи варто зазначити, що емоційна саморегуляція підлітків девіантної поведінки – це здатність усвідомлювати свої емоції та адекватно реагувати на чинники зовнішнього середовища, що значною мірою підвищує адаптивні можливості підлітків.

### Список використаної літератури

1. Боярин Л.В. Причини проявів девіантної поведінки підлітків із сімей трудових мігрантів / Л.В. Боярин // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – 2013. – № 2 (31). – С. 68–75.
2. Зарицька В.В. Саморегуляція емоцій в структурі емоційного інтелекту / В.В. Зарицька // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди «Психологія». – 2010. – № 6. – С. 33-37.
3. Конопкин О. А. Участие эмоций в осознанной регуляции целенаправленной активности человека / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2006. – №3. – С. 38–48.
4. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. – К. : Видавництво ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
5. Періг І.М. Емоційна саморегуляція у підлітковому віці / І.М. Періг, В.Д. Дроздук // Матеріали VI Міжнародної науково-технічної конференції молодих учених та студентів. Актуальні задачі сучасних технологій – Тернопіль. 2017. – С. 212-213.
6. Саенко Ю.В. Техники и приемы регуляции эмоций / Ю.В. Саенко // Вопросы психологии. – 2010. – № 3. – С. 83-93.
7. Чунихина Л.В. Формирование способности к эмоциональной саморегуляции у будущих практических психологов в процессе профессиональной подготовки / Л.В. Чунихина // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 5. – С. 27-29.

УДК 159.964.21:316.614.5

### СІМ'Я В МОВЛЕННЄВОМУ ВИХОВАННІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Хомярчук Н., здобувач ОС «магістр», 5 курс, РДГУ

*Науковий керівник: Кулакова Л.М., кандидат психологічних наук, доцент*

**Постановка проблеми.** Мова будь-якої людини збагачується і вдосконалюється впродовж всього життя. А найважливішим періодом її розвитку є період дитинства, коли відбувається інтенсивне освоєння засобів мови, форм і функцій мови, письма і читання, культури мовлення.

З вадами мовлення важко боротися як педагогам, так і самій дитині. Тому важливо, що і в якому стані сприйме слух дитини в найбільш сприятливі роки його життя. В цей час закладається фундамент, на якому пізніше будується все його мовлення. Це повинні пам'ятати батьки і всі ті, хто оточує дитину.

**Мета** повідомлення: здійснити аналіз особливостей впливу родини на розвитку мовлення дитини дошкільного віку.

Значення сім'ї в процесі виховання описані багатьма вченими і в психологічній (І. Левченко, В. Ткачова, С. Забрамна, І. Ткаченко та ін.), і в дефектологічній літературі (О. Бачина, Л. Вакулєнко, Т. Візель, С. Конопляста, Е. Мастюкова, І. Мартиненко, Т. Сак, М. Хватцев та ін.).

Від народження дитини на батьків лягає відповідальність за нервовопсихічне здоров'я дитини, яке і визначає типовий розвиток мовлення і залежить головно від стосунків у родині. Шкідливий вплив на дитину справляють такі явища в родині: тривожність, імпульсивність, недовірливість, беземоційність, неприйняття з боку батьків; конфлікти в сім'ї; зміна складу сім'ї (хвороба, розлучення тощо); несподівана зміна способу виховання; шкідливий тип виховання (гіпер- і гіпоопіка, розбіжності вимог до дитині з боку батьків).

Л. Виготський підкреслював, що риси особистості аномальної дитини багато в чому визначаються його місцем в сім'ї. В. Ткачова вказує, що родина, яка виховує дитину з

відхиленнями в розвитку – реабілітаційне утворення, що потенційно володіє можливостями для створення сприятливих умов для розвитку і виховання дитини [2]. Родина є значним початковим джерелом сенсів (вона і середовище проживання, і середовище задоволення основних груп потреб, перш за все, потреб у безпеці, в прийнятті, у визнанні; вона і середовище формування, і розвитку життєвих пріоритетів особистості). Родина може стати основою формування унікальної атмосфери міжособистісної взаємодії, котра уможливіє особистісний розвиток її членів. Саме в родині, підкреслює В. Ткачова, формується особливий соціальний взаємозв'язок, що дозволяє особистості в сприятливих умовах «відчути» себе через інших, побачити себе збоку [2]. Проте вплив членів сім'ї, в першу чергу батьків, на динаміку розвитку дитини і рівень її соціальної адаптації не завжди враховується. Також важливо брати до уваги залежність гармонійної сімейної атмосфери від психоемоційного стану близьких дитині осіб. На жаль, фахівці цілком не зважають і на такі психологічні проблеми, які щодня переживають власне батьки дітей з відхиленнями у розвитку.

Для сімей дітей з відхиленнями у розвитку характерним є прояв високого рівня «проблемності» самої родини, а також високий рівень потреби в різних видах допомоги. Деяка частина батьків, відчуваючи відповідальність за дитину, намагаються самотійно розв'язувати виниклі проблеми. Наявність такої турботи – це схвальна річ, і їм треба допомагати. Але найчастіше в сім'ях не створено адекватних умов для виховання та розвитку дітей з мовленнєвими вадами, а навпаки: утворюється таке середовище в родині, яке травмує особистість, що формується. Причин для таких вадливих міжособистісних стосунків у сім'ї кілька. Це може бути брак охоти допомагати своїй дитині, а коли батьки хочуть виправляти вимову дитини, то перешкодою для них стає брак будь-яких знань у галузі педагогіки. Так само батьки можуть не враховувати особливостей розвитку дитини.

Родина є окремим світом, мікросоціумом, де у дитини утворюються моральні риси, ставлення до людей, уявлення про міжособистісні відносини. Саме тут закладається основа для соціокультурного статусу дитини, бо саме родина є першим середовищем життя дитини, на прикладі родини з'являється уявлення про модель поведінки у «великому» суспільстві, цей підмурак визначає подальший психофізичний і соціальний розвиток.

Родина має найбільший вплив на становлення особистості та індивідуалізації дитини з мовленнєвою патологією, і тому тісна співпраця батьків з фахівцями дозволяє в оптимальні строки та найефективніше розв'язувати проблеми спілкування і долати труднощі психофізіологічного і пізнавального розвитку дитини. Найбільший педагогічний ефект відкритої взаємодії сім'ї та дошкільної освітньої організації виникає за умови планування спільної діяльності, створення освітнього середовища, що запевнює розвиток дитини.

**Висновки.** Таким чином, родина – це ключова ланка в нервово-психічному, соціальному, фізичному, психологічному, особистісному, моральному, а також мовленнєвому вихованні дитини. Тому педагог (логопед), психолог має працювати не тільки з дитиною, а й з родиною дитини: підвищувати рівень знань батьків щодо загальних тем логопедії та порушення мовлення їхньої дитини, навчати розвивальних вправ, які можна виконувати з дитиною вдома, робити письмові пам'ятки для батьків, надавати фахову консультаційну підтримку телефоном чи е-поштою, надавати моральну підтримку, при потребі направляти на розмову з психологом, завжди показувати батькам успіхи дитини в розвитку мовлення тощо.

### Список використаної літератури

1. Логопедія: підручник / За ред М.К. Шеремет. – Вид. 4-те, перер. та доповн. – К. : Видавничий дім «Слово», 2017. – 856 с.
2. Ткачѳва, В.В. Технологии психологического изучения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии [Текст] / В. В. Ткачѳва. – М. : УМК Психология, 2006. – 320 с.

УДК: 159.9.019.4:316.624

**ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ**  
**Хурцулава О., здобувач ОС «магістр» спеціальності 053 «Психологія», 1 курс,**  
**РДГУ**

*Науковий керівник: Сторож О.В., канд.психол.наук, доцент*

**Постановка проблеми.** Особливої актуальності останнім часом набувають питання здорового способу життя молоді. В останні десятиліття особливо гостро постала проблема, адиктивної поведінки молоді, пов'язаної з вживанням різноманітних психоактивних речовин, що доходять до стадії психічної та фізичної залежності від них.

Проблему адитивної поведінки розглядають у кількох напрямках: медичні аспекти вживання психоактивних речовин (В. Битенський, Б. Братусь, Н. Буторіна, М. Буянов, А. Лічко, І. П'ятницька, П. Сидоров, В. Херсонський), правові аспекти (Ю. Аргунова, А. Габіані, Р. Готліб, С. Дворяк), педагогічні аспекти (О. Гройсман, Д. Колесов, Б. Левін, М. Левін, Н. Максимова, В. Матвеев, О. Маюров, В. Оржеховська, О. Пилипенко, Н. Пихтіна, С. Толстоухова, О. Удалова). Наукові пошуки та психологічна характеристика осіб з адиктивною поведінкою простежуються в працях А. Єгорова, Ц. Короленко, Н. Максимової, В. Менделєвіча, Н. Фетіскіна [4; 7].

**Мета статті:** теоретично дослідити психологічні засади адитивної поведінки особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «адиктивна поведінка» був запропонований американським дослідником В.Міллером у 1984 році. Вітчизняний психотерапевт А. Є. Лічко використав його для визначення поведінки, яка характеризується зловживанням індивідами наркотичних речовин [5]. Пізніше зміст терміну було розширено й перенесено в психолого-педагогічну практику для означення ситуацій порушення поведінки, що виникають у результаті зловживання різними речовинами, які змінюють психічний стан людини. У вітчизняній літературі адиктивна поведінка частіше означає хворобу, яка ще не сформувалася, а має місце порушення поведінки за умов відсутності фізичної й індивідуальної психологічної залежності [4; 5].

Зазвичай адиктивну поведінку особистості розглядають із позиції залежності або девіантної поведінки. Адиктивна поведінка, на думку Н. Фетіскіна, є аутодеструктивною поведінкою, пов'язаною із залежністю від вживання певних речовин з метою зміни свого психічного стану [5]. Така поведінка призводить до деградації особистості та руйнівно впливає на організм людини.

У працях В. Менделєвіча адиктивна поведінка також розглядається як один з типів девіантної поведінки і пов'язана з формуванням прагнення до відходу від реальності шляхом штучної зміни свого психічного стану за допомогою прийому деяких речовин чи постійною фіксацією уваги на визначених видах діяльності з метою розвитку і підтримки інтенсивних емоцій [2].

У науковій літературі під адиктивною поведінкою розуміють (англ. addiction – схильність, шкідлива звичка) зловживання одним або кількома хімічними речовинами, що протікає на фоні зміненого стану свідомості (В. Зінченко) [2; 3].

*Початок формування адиктивного процесу* відбувається завжди на емоційному рівні і має кілька етапів. На думку А. Єгорова, Ц. Короленко, Н. Максимової, Н. Фетіскіна, вихідна точка – переживання інтенсивної гострої зміни психічного стану через хороший настрій, почуття радості, екстаз, незвичайний підйом, відчуття драматизму, ризику у зв'язку з визначеними діями (вживання речовини, що змінює психічний стан; переживання у зв'язку із ситуацією ризику в азартній грі; почуття незвичайного хвилювання під час знайомства та ін.) і фіксація у свідомості цього зв'язку [1-5].

*Наступний етап* адиктивної поведінки характеризується формуванням визначеної послідовності застосування засобів адикції. Встановлюється визначена частота реалізації адиктивної поведінки. Вона залежить від багатьох факторів: особливостей особистості до виникнення адикції, установок, що передують адикції, особливостей виховання, культурного

рівня, соціального середовища, значущих подій у житті, змін звичного стереотипу й ін. Провокувати адикцію розпочинають будь-які події, що викликають занепокоєння, тривогу, почуття психологічного дискомфорту [1].

*На третьому етапі* адиктивний ритм стає «стереотипним, звичним типом реагування, методом вибору при зустрічі з вимогами реального життя», «інтегральною частиною психічного стану» і стає настільки інтенсивним, що ставлення до проблем інших, у тому числі найбільш близьких, втрачає значення.

*Четвертий етап* – повне домінування адиктивної поведінки. Відбувається через занурення в адиктивний процес, остаточне відчуження й ізоляція від суспільства. Адикт нічого не залишає від свого внутрішнього світу, а залишається тільки зовнішня оболонка. Самі адиктивні реалізації не приносять колишнього задоволення, контакти з людьми вкрай утруднені вже не тільки на глибинно-психологічному, але і на соціальному рівні. Втрачається здатність до маніпуляції іншими [1].

П'ятий етап має уже характер катастрофи. Адиктивна поведінка руйнує і психіку, і біологічні процеси організму. Нефармакологічні адикції також порушують фізичний стан у зв'язку з постійним стресом, що спричиняє захворювання серцево-судинної і нервової систем.

**Висновки.** З позиції Н. Фетіскіна і Н. Максимової, адиктивна поведінка – це прагнення до відходу від реальності шляхом штучної зміни свого психічного стану завдяки прийому різноманітних хімічних речовин чи постійній фіксації уваги на певних видах діяльності з метою розвитку та підтримання інтенсивних емоцій [2; 4]. Тривожною тенденцією є зменшення вікового бар'єру прилучення до адикцій та постійне збільшення видів адиктивної поведінки. Окрім хімічних адикцій, до яких майже звикло наше суспільство, таких як тютюнокуріння, вживання алкоголю, наркотиків, токсикоманійних речовин, все частіше психологи і педагоги стикаються з проблемами формування залежності від нехімічних адикцій. До них відносяться залежність від комп'ютерних технологій, Інтернету, мобільного телефону, теле- та відео перегляду, азартних та комп'ютерних ігор, від їжі, роботи, влади, релігійного вірування, а також фанатизм у всіх його проявах. І це далеко не вичерпний список явищ і процесів, від яких може сформуватися залежність.

Розглянувши сутність адиктивної поведінки, ми можемо говорити про неї як про форму, яка відхиляє поведінку і зробити висновок про деструктивність і про складні передумови даної поведінки (біологічні, психологічні, соціальні, світоглядні), вразливості перед даною проблемою багатьох груп населення, особливо молоді.

### Список використаної літератури

1. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Психосоціальна аддиктологія. – Новосибірськ: Олсіб, 2001. – 251 с.
2. Максимова Н. Ю. Психологія адиктивної поведінки: навч. Посібник. – К.: Київський ун.-тет, 2002. 343 с.
3. Менделевич В. Д. Психологія девиантного поведіння. – М.: МЕДпресс, 2001. 533 с.
4. Фетіскін Н. П. Психологія адиктивного поведіння. Кострома: КГУ, 2005. – 272 с.
5. Шабалина В.В. Психологія залежного поведіння. СПб.: Питер, 2001. – 584 с.

УДК [159.922.73:159.923.2]-056.264

### САМООЦІНКА У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Цимбалюк М., здобувач ОС «магістр», 1курс, РДГУ

Науковий керівник: Кулакова Л.М., кандидат психологічних наук, доцент

**Постановка проблеми.** Емоційна сфера людини, як елемент цілісної структури формування особистості, відіграє важливу роль у процесі виховання дитини. Провідне

значення для розвитку свідомості у дошкільному віці має мова і мовлення, що виступають у якості засобу комунікації, структурним елементом правильного розвитку дитини.

**Мета статті** – окреслення теоретичних засад становлення та розвитку емоційної сфери дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення.

**Виклад основного матеріалу.** Самосвідомість – ядро, центральна складова особистості людини, яка постає як продукт розвитку людини, утворення, що з'являються і розвиваються у процесі активної діяльності дитини, на основі її взаємин з дорослими та однолітками. Вона відображає усвідомлення індивідом того, яким він є, якими якостями володіє, як ставляться до нього інші люди, чим зумовлена це ставлення. Усвідомлення дитиною власних дій через дорослих які її оточують є основою для формування самооцінки – оцінки дитиною самої себе своїх можливостей і результатів своєї діяльності. З віком самооцінка стає правильнішою, повніше відображаючи можливості малюка. Виокремлюють такі різновиди самооцінки: завищена – переоцінка особистістю самої себе, що може призвести до виникнення зазнайства, агресивності дитини, втрати контакту з оточуючими; занижена – оцінка особистістю самої себе, що призводить до невпевненості в собі, байдужості, до формування у дитини комплексу неповноцінності; адекватна, або нормальна самооцінка – об'єктивна оцінка особистістю самої себе, своїх досягнень[1; 167].

У дошкільному віці, як одному з найважливіших етапів розвитку особистості, формування емоційної сфери дитини проходить особливо бурхливо. Серед дітей дошкільного віку досить часто зустрічаються такі, які мають певні мовні порушення. І для характеристики цих дітей використовуються поняття «загальний недорозвиток мовлення» та «тяжкі порушення мовлення». Чіткого визначення саме тяжких порушень мовлення на сьогодні не існує, але Н. Жукова, О. Мастюкова, Т. Філічева, зазначають, що діти з тяжкими порушеннями мовлення – це особлива категорія осіб з відхиленнями у розвитку, які мають неушкоджений інтелект, у яких збережений слух, але наявні суттєві порушення мовлення, що впливають на формування психіки. Ці діти володіють обмеженим словниковим запасом, або й зовсім не можуть говорити. Не зважаючи на збережені можливості розумового розвитку, у них присутні вторинні відхилення, що стосуються відставання у психічному розвитку. Для таких дітей характерним є загальний недорозвиток мовлення, що виражається у обмеженості мислення, труднощах усного і письмового мовлення, складності у процесі мовленнєвих узагальнень, труднощах при читанні.

У процесі дослідження розвитку особистості дошкільників з порушенням мовлення (І.Ю. Левченко, І.С. Марченко, Г.Х. Юсупова) виявили низку особливостей, які полягають у заниженій самооцінці, комунікативних порушеннях, виявах тривожності й агресивності. Залежно від рівня комунікативних порушень і ставлення до мовленнєвого дефекту дошкільники з порушенням мовлення поділяються на три групи:

1) дітей не турбує власний мовленнєвий дефект, тому немає труднощів з мовленнєвим контактом; активно взаємодіють з дорослими і ровесниками, застосовуючи невербальні засоби спілкування;

2) у дітей виникають труднощі у процесі встановлення контакту з оточенням, вони не прагнуть до спілкування, уникають ситуацій, в яких потрібно застосовувати мовлення. У процесі гри вдаються до невербальних засобів спілкування, гостро переживають свій мовленнєвий дефект;

3) у цих дітей спостерігається мовленнєвий негативізм – відмовляються спілкуватися, замкнені, можуть бути агресивними, мають занижену самооцінку.

Триває процес теоретико-методологічної розробки психолого-педагогічних корекційних заходів при становленні емоційно-вольової сфери дітей дошкільного віку з конкретними розладами мовлення, що значно полегшує роботу практиків логопедів, спеціальних психологів, дефектологів. Разом з тим, як вказує Н. Анастасова, проблема соціально-емоційного розвитку дітей з тяжкими порушеннями мовлення, специфіка включення їхніх емоцій в контекст організації цілісної соціально-емоційної поведінки з урахуванням як вербальних, так і невербальних її проявів, причин утворення розладів

емоційної сфери і шляхи їх запобігання ще не знайшли на сьогодні своєї достатньої теоретико-методичної розробки [2; 166].

**Висновки.** Отже, сьогодні вбачається необхідність як у теоретичних розробках в питанні формування емоційної сфери дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення, так і у напрацюванні дієвих практичних механізмів, інструментів подолання педагогічних, психологічних, логопедичних проблем, що виникають у вихованні, навчанні та супроводі цих дітей. В подальшому ми ставимо завдання на практиці дослідити особливості емоційної сфери дітей даної категорії та розробити психокорекційну програму з подолання її порушень.

#### **Список використаної літератури:**

1. Павелків Р.В. Психодіагностичний інструментарій в умовах дошкільного закладу : навч. посіб. / Р. В. Павелків, О.П. Цигипало. – К. : «Центр учбової літератури», 2013. – 296 с.
2. Конопляста С.Ю. Логопсихологія : навч. посіб. / С.Ю.Конопляста, Т.В. Сак; за ред. М.К. Шеремет. – К. : Знання, 2010. – 293 с.

УДК 159.9. 316.6

### **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО НАВЧАННЯ**

**Черниж Я., здобувач ОС «бакалавр» спеціальності 053 «Психологія»,  
3 курс, РДГУ**

*Науковий керівник: Назаревич В.В., канд. псих. наук, доцент*

**Постановка проблеми.** Перехід від дошкільного віку до молодшого шкільного в літературі часто називають малою кризою, адже для цього періоду характерна спеціально організована діяльність не лише батьків, а і всього оточення дитини по її підготовці і максимально безболісному переходу від одного етапу життя до іншого. Проте не важливо мала чи велика кризи - це криза. Саме криза семи років це переломний момент для дитини, адже змінюється не лише ситуація розвитку, а сам спосіб життя; саме нею відкривається весь період шкільних років.

Об'єктом дослідження є процес адаптації молодших школярів до навчально-виховного процесу.

Предметом дослідження є особливості процесу адаптації молодших школярів до школи.

**Мета дослідження** полягає в тому, щоб дослідити та висвітлити особливості адаптації молодших школярів до навчально-виховного процесу.

У процесі дослідження було використано комплекс теоретичних та емпіричних методів. Зокрема застосовувався теоретичний аналіз, порівняння, систематизація та узагальнення психологічної літератури з проблеми дослідження. Слід також зауважити, що кількість методик дослідження адаптованості школярів обмежена. У процесі проведення емпіричного дослідження, для аналізу результатів і одержання висновків використовувались такі методи, як анкетування й тестування, у тому числі для діагностики рівня дезадаптації було використано «Карту спостережень» Д. Стотта.

Адаптація – це пристосування будови і функцій організму, його органів і клітин до умов середовища. Можна сказати, що це складне соціальне явище охоплює три рівні адаптивної поведінки людини: біологічний, психологічний і соціальний з його провідною роллю.

Одним з тих, хто найглибше досліджував цю проблему і висвітлював це в своїх роботах був Л.С. Виготський. Також його концепцію розвивали вітчизняні психологи Б.Г. Ананьєв, Д.Б. Ельконін, А.Н. Леонтьєв. Можна також дослідити аналіз проявів поведінки шкільної дезадаптації за працями Л.С. Славіної, В.Є. Каган, А.Л. Венгер та інших психологів. Можна також безліч говорити за доробки співробітників Інституту психології ім. Г.С.

костюка Академії Психологічних наук України. Нами було взято до уваги збірники, що видаються інститутом, зокрема, «Психологічний інструментарій», «Готовність дитини до навчання», «Адаптація дитини до школи» та «готовність дитини до школи». Вони в певній мірі задовольняють потреби шкільних психологів та педагогів, проте проблема адаптації молодших школярів ще недостатньо вивчена та висвітлена в наукових психологічній літературі, хоча про її актуальність і важливість говорити не доречно.

Зокрема на думку М. Бітянової, адаптація дитини – це, в першу чергу, її пристосування до нового функціонування, виконання не лише нових соціальних і навчальних вимог, а і прийняття на себе нових для дитини ролевих зобов'язань школяра. Цікаво те, що таке пристосування відбувається не лише на зовнішньому поведінковому рівні, а і на внутрішньому: формуються певні установки, властивості, що роблять дитину старанним і відповідальним учнем. Таким чином, за твердженням дослідниці, дитина, що вже адаптувалась є пристосованою до повноцінного особистісного, фізичного та інтелектуального розвитку.

Свідченням адаптації є не лише продуктивність навчальної діяльності, а і відсутність внутрішньої напруги. Багато дітей адаптуються в перші декілька тижнів навчально-виховного процесу, вони залюбки йдуть до школи і виконують завдання, підпорядковуються шкільним вимогам та правилам. Деадаптація не завжди позначається труднощами у навчанні чи незацікавленістю навчально-виховним процесом, це може відбуватись і на тлі гарної успішності. Одним з головних, хто супроводжує цей період є вчитель-класовод. Саме він знайомить дитину з новими для неї умовами та новим темпом життя, адже в порівнянні з дошкільним закладом освіти в школі з'являється розклад уроків, дисципліна, часткова відсутність ігрової діяльності. Від того як вчитель введе школярів до шкільного життя залежить безпосередньо їх подальша начально-виховна діяльність.

Найпоширенішою формою шкільного неблагополуччя - тривожність. Її можна помітити у хвилюванні, підвищеному занепокоєнні під час навчального процесу в класі, очікування поганого ставлення до себе, негативного оцінювання не лише з боку педагога, а і однокласників. У школяра може виникнути почуття неадекватності, неповноцінності та невпевненості в правильності власної поведінки. В тяжких випадках можливе виникнення шкільного неврозу та психогенної шкільної деадаптації.

Адаптаційний період супроводжується такими процесами:

- відбувається фізіологічне пристосування діяльності функціональних систем організму першокласника до змін у режимі і навантаженні;
- формуються та розвиваються способи приймання та засвоєння нової діяльності;
- через емоційну сферу здійснюється оцінка змін у навколишній реальності як суб'єктивно комфортних чи дискомфортних.

**Висновки.** Отже, у результаті проведеного дослідження ми ознайомилися з особливостями феномену адаптації молодших школярів до навчально-виховної діяльності, з особливостями молодшого шкільного віку, а також визначили рівень деадаптації школяра за «Картою спостережень» Д.Стотта. В ході проведених досліджень ми змогли зробити висновок, що проблема адаптації дітей шестирічного віку до школи - одна з найважливіших проблем дитячої та педагогічної психології. Проблема настільки багатогранна та складна, що вона потребує подальшого експериментального дослідження спрямованого на поглиблення вивчення цього процесу. Також можна сказати, що методику «Карта спостережень» Д.Стотта можна використовувати як для діагностики деадаптації молодшого школяра, так і в якості інструмента для реалізації індивідуального підходу до учня.

### Список використаної літератури

1. Адаптаційні заняття для майбутніх першокласників які не відвідують ДНЗ / О.Н.Берник, І.К.Козак // Почат. навчання та виховання: наук.-метод. журн. –2009. –№27. –С.3-14.

2. Бітянова М.Р. Адаптація до школи: діагностика, корекція, педагогічна підтримка / М.Р.Бітянова. – М: Педагогічний пошук, 1997. – 112 с.
3. Варламова А.Я. Шкільна адаптація / А.Я.Варламова. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2005
4. Воронова Є. психологічна адаптація першокласників-основа успішного навчання / Є.Воронова // Початкова школа. – 2010. – №9
5. Адаптація дітей у 1, 5, 10 класах. / Упоряд. Т. Червона. – К. : Шкільний світ, 2008. – 128 с.
6. Психологічні особливості адаптації школярів до навчання / Л.І Березовська, М.А Смоляк. – Вісник Національного університету оборони України 4 (41) 2014
7. Соціально психологічна адаптація молодших школярів до навчання у середній школі засобами арт-терапії / О.О.Прокоф'єва, Д.І.Аносова – «Молодий вчений» – № 12 (39) – грудень, 2016 р.

УДК 159.922.7:159.923.3

### ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ АКЦЕНТУАЦІЙ ХАРАКТЕРУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Шевцова І., здобувач ОС «Магістр» спеціальності 016 «Спеціальна освіта»,  
1 курс, РДГУ

*Науковий керівник: Джемдзера О.В., викладач*

**Постановка проблеми.** Властивостям характеру належить беззаперечно важливе місце у системі значимих особливостей особистості, які опосередковують рівень супротиву організму до впливу факторів зовнішнього середовища і соціальних умов існування, визначають унікальний за своїми характеристиками спосіб життя та спрямованість прояву окремих поведінкових реакцій людини.

Вивчення особливостей впливу акцентуації характеру на поведінку дітей молодшого шкільного віку, знання «місць найменшого опору» в характері дитини дає змогу розробки та впровадження системи психопрофілактики та психокорекції задля усунення негативних проявів дезадаптації, важковихованності, девіантної поведінки враховуючи особливості прояву кожного типу акцентуації.

**Мета** повідомлення полягає в тому, щоб визначити особливості та фактори розвитку акцентуацій характеру у дітей молодшого шкільного віку.

Перш за все слід зазначити, що девіантна поведінка являє собою систему вчинків особистості, що відхиляються від загальноприйнятих норм, ролей та стереотипів (норми психічного здоров'я, права, культури, моралі тощо). У дослідженні А.Цікілек зазначається, що такі поняття як «делінквентна поведінка», «аномальна поведінка», «адиктивна поведінка», «дезадаптивна поведінка», «асоціальна поведінка», «неадекватна поведінка», «деструктивна поведінка», «акцентуїтована поведінка», «агресивна поведінка», «конфліктна поведінка» є різновидами девіантної поведінки особи, що використовуються в психологічних, педагогічних або юридичних дослідженнях [3].

Багато відомих науковців вивчали та досліджували питання становлення та різноманітні зміни характеру у дітей молодшого шкільного віку. Традиційна точка зору полягає в тому, що під акцентуаціями розуміється надмірне посилення окремих рис характеру, що ознаменується відхиленнями (які є крайніми варіантами норми) у психології і поведінці людини. Акцентуації – це, по суті, ті ж індивідуальні риси, але вони наділені тенденцією до переходу у патологічний стан.

У нашій країні набула поширення класифікація акцентуацій, яка була запропонована відомим дитячим психіатром професором А. Лічко. За його визначенням ці порушення можуть виникнути в силу «біологічних перетрубацій під час пубертатного періоду, або частіше під впливом особливого роду психічних травм або важких ситуацій у житті». Він вважає, що акцентуації характеру мають схожість з психопатіями. Головна їхня відмінність



від психопатій полягає у відсутності ознаки соціальної дезадаптації. Вони не є основними причинами патологічного формування особистості, але можуть стати одним з чинників у розвитку прикордонних станів.

Діагностичним критерієм акцентуації характеру є «місце найменшого супротиву», тобто така специфічна для визначеного типу акцентуацій психогенна дія, яка викликає порушення у поведінці та дезадаптацію. Як зазначає І.В.Каряка, акцентуації характеру суттєво впливають на формування моделі поведінки окремого індивіда і мають як позитивний так негативний потенціал, що безпосередньо проявляється у рівні та вираженості соціальної адаптації та конкретних поведінкових актів у різних життєвих ситуаціях. По суті акцентуації характеру – це ті ж індивідуальні риси, яким властива тенденція до потенційного переходу в певний патологічний стан [1].

Змінні умови існування сучасного суспільства виводять на новий рівень проблему фрустраційних станів, які на сьогоднішній день стали невід'ємною частиною людського життя. У зв'язку з цим, на думку І.П.Рогальської-Яблонської, майбутнім педагогам важливо розуміти, що при роботі з дітьми вони повинні усвідомлювати суть своєї професійної діяльності (установка на дисциплінарну модель стосунків з дитиною, домінування моралізування у її вихованні, наявність стереотипів у керівництві різними видами діяльності); сформувати нове розуміння сучасного дитинства як соціокультурної цінності суспільства, як самостійний і значущий період життя, в якому відбувається інтенсивний фізичний, психічний і соціальний розвиток дитини, активне входження в життя за педагогічної підтримки дорослих [2].

Серед факторів, що впливають на появу акцентуацій характеру дитини виділяють соціальні та біологічні фактори, які діють не ізольовано, а тісно взаємодіють. Акцентуації характеру – це ґрунт, визначний фактор для розвитку психогенних розладів. У цих випадках від типу акцентуації залежить як вибіркова чутливість до визначеного психогенного фактору так і особливості клінічної картини. У більшості випадків акцентуації характеру створюють передумови для формування девіантної поведінки та можуть бути фактором для розвитку невротичних реакцій, неврозів, патохарактерологічних особливостей, агресивної поведінки, сприяти порушенню процесів самореалізації та соціальної адаптації. Максимально збалансоване та адекватне поєднання тих параметрів особистості, які по факту формують характерологічні риси, визначає оптимальне становлення процесів регуляції діяльності та поведінки, що у свою чергу, забезпечує конструктивний хід соціально-адаптаційних процесів. Протилежний за змістом вплив на формування особистості справляють акцентуації характеру, які представляють собою гіперболізований розвиток окремих рис характеру, що відбувається за рахунок деструктивної перебудови інших характерологічних рис. У процесі такого зсуву рис характеру можуть сформуватися численні патології, які стають фактором руйнування гармонійного розвитку особистості.

**Висновки.** Отже, для розроблення заходів та технологій профілактики та корекції девіантної поведінки дітей молодшого шкільного віку, необхідно враховувати вплив усіх передумов здійснення поведінки, що відхиляється від суспільних норм. Разом з цим, аналіз чинників ризику девіацій сприяє індивідуалізації психолого-педагогічної роботи з дітьми, оскільки позначає конкретні напрями діагностичної та психокорекційної програми соціальної підтримки конкретної дитини.

### Список використаної літератури

1. Каряка І. В. Психокорекція емоційного вигорання особистості засобами психодрами / І. Каряка // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. – Херсон, 2019. – С. 23-28
2. Рогальська-Яблонська І. П. Компетентністний підхід як основа формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку/ І. П. Рогальська-Яблонська // Вісник Черкаського університету. – 2018.- №10-11. – с. 73-79.

3. Цікілек А. Чинники формування девіантної поведінки неповнолітніх / А. Цікілек // Вісник Приазовського державного технічного університету: зб. наук. праць. – Маріуполь, 2019. – Вип. 3. – С. 70–74.

УДК 159.922.73:[159.942+159.97]-056.264

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ ТРИВОЖНОСТІ ТА СТРАХІВ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИСЛАЛІЄЮ

Щеглова І., здобувач ОС «магістр», 5 курс, РДГУ

Науковий керівник: Кулакова Л.М., кандидат психологічних наук, доцент

**Постановка проблеми.** Формування повноцінної активної особистості, що ґрунтується на вихованні у дитини почуття поваги до себе, власної гідності, віри у власні сили та усвідомлення своєї самооцінки, є неможливим без вирішення психологічних проблем дитинства, які виникають в умовах сучасного суспільства. Саме тривожність і страх знаходяться в їх основі, у тому числі порушень розвитку та поведінки дитини.

Умовою і показником становлення особистості є високий рівень зв'язного мовлення. Труднощі в мовленнєвому розвитку негативно впливають на емоційний стан дітей. Механізм та складність мовленнєвого порушення відображаються на розвитку усіх психічних процесів дитини та формуванні її особистості у цілому. У той же час, формування та розвиток психічних процесів та функцій обумовлюють прояви мовленнєвих порушень [3, с. 95].

Науковці (Л.Белякова, Н.Власова, Г.Волкова, О.Захаров, В.Ковшиков, В.Кондратенко, І.Левченко, З.Ленів, І.Мартиненко, В.Селіверстов, Н.Трауготт, Т.Флоренська та ін.) зазначають, що діти з різними видами мовленнєвих порушень є групою ризику стосовно розвитку тривожних станів, виникненні страхів, у тому числі страху мовленнєвого спілкування з очікуванням мовленнєвих невдач, який, з'являючись, починає впливати на характер дітей у цілому, що проявляється у пасивності, байдужості, невпевненості, замкнутості, сором'язливості, тривожно-недовірливих якостях характеру тощо [2, с.152].

Предметом дослідження – сутність методів корекційно-виховної роботи з подолання тривожності та страхів у дітей старшого дошкільного віку з дислалією.

**Мета дослідження** полягає в теоретичному аналізі проблеми тривожності та страхів і діагностиці рівня тривожності та страхів у зазначеної категорії дітей.

Виходячи з визначених об'єкта, предмета та мети дослідження в роботі здійснений теоретичний аналіз психологічних особливостей проявів тривожності та страхів у дітей старшого дошкільного віку з дислалією, її взаємозв'язку з виникненням тривожності та страхів у цієї категорії дітей шляхом вивчення та аналізу наукових досліджень і спеціальної літератури. На другому етапі дослідження здійснена експериментально-дослідна робота з подолання проявів тривожності і страхів у старших дошкільників з дислалією. Аналіз вітчизняної та зарубіжної психологічної літератури показав, що у кожної людини існує свій оптимальний і бажаний рівень тривожності – так звана корисна чи конструктивна тривожність. Однак, надмірно високий рівень тривожності (деструктивний), як і надмірно низький рівень свідчить про дезадаптивну реакцію, що виявляється у загальній дезорганізованості поведінки та діяльності і є показником несприятливого особистісного розвитку [1, с. 11].

Страхи змінюють поведінку дитини, примушують її нервуватися і переживати почуття депресії. Страхи, що залишилися прихованими з дитинства, можуть втручатися у несвідоме життя дорослої особистості, тероризувати її почуття та навіть ламати долю людини. Труднощі в мовленнєвому розвитку негативно впливають на емоційний стан дітей. Їм притаманні відчуття неповноцінності, сором'язливості, замкнутості, може втратитись інтерес до навчання, низька комунікативна та міжособистісна взаємодія з ровесниками, знижується мовленнєва активність тощо. Усвідомлення власної мовленнєвої недостатності зазвичай викликає негативні емоційні стани: почуття соціальної

неповноцінності, страх мовлення, переживання, що ставить під загрозу соціальну значимість особистості і сприяє формуванню своєрідних психологічних і патопсихологічних особливостей [2, с. 158]. Тому профілактика і вчасна корекція тривожності та страхів цієї категорії дітей набуває особливого значення.

В дослідженні здійснена діагностика рівня тривожності та страхів у дітей старшого дошкільного віку експериментальної групи дітей шляхом застосування психодіагностичної методики «Обери потрібне обличчя» (дитячий тест тривожності Р.Темпл, М.Дорки і В.Амен), методики визначення тривожності О.Кочерги та виявлення дитячих страхів О.Захарова. Також досліджені методи корекційно-виховної роботи з їх подолання.

Експериментальна група включала десять дітей закладу дошкільної освіти ясла-садок № 45 гуманітарного напрямку «Пролісок» м.Рівне. П'ять дітей мають порушення звуковимови (дислалію), у решти – вимова правильна.

Результати констатувального етапу дослідження підтвердили, що у дошкільнят з порушенням мовлення рівень тривожності та кількість виявлених страхів перевищує аналогічний показник дітей без дефектів звуковимови. Крім того виявлено, що для дітей з дислалією характерна не лише підвищена тривожність, а й невпевненість в собі, пасивність, неврівноваженість.

**Висновки.** Отже, перспективи подальшого дослідження вбачаємо у застосуванні корекційно-виховних методик з подолання тривожності та страхів у дітей старшого дошкільного віку з дислалією та оцінці ефективності здійсненої корекційної роботи.

#### Список використаної літератури

1. Прихожан А. М. Психология ревности: дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.
2. Шеремет М. К., Базима Н. В., Мороз О. В. Мовленнєва тривожність дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Проблема теорії і практики корекційної освіти // Науковий часопис. Корекційна педагогіка. – 2015. – №5. – С.151-159.
3. Шеремет М. К., Базима Н. В., Мороз О. В. Проблема мовленнєвої тривожності у дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями. Проблема теорії і практики корекційної освіти // Журнал «Логопедія». – 2015. – № 5. – С.94-99.

## З М І С Т

<b>Ащенко О.</b> Причини соціальної дезадаптації особистості у чужій країні.....	5
<b>Бабич Л.</b> Психологічні особливості морального розвитку дітей молодшого шкільного віку .....	9
<b>Багрова В.</b> Гармонійний розвиток новонароджених.....	11
<b>Бажинська Д.</b> Дослідження міжособистісних стосунків студентів.....	13
<b>Базиліук О.</b> Креативність в професійно-педагогічній діяльності.....	15
<b>Бармак І.</b> Психологічні умови формування самооцінки дошкільника у системі родинних відносин.....	17
<b>Белко В.</b> Представлення підлітків о конфліктах с родителями.....	19
<b>Болтунова А.</b> Стресостійкість працівників правоохоронних органів як психологічний феномен .....	22
<b>Вітрук Д.</b> Діагностика креативності у підлітковому та юнацькому віці .....	23
<b>Гаєвська А.</b> Проблема діагностики дітей з аутистичними порушеннями.....	25
<b>Глотова М.</b> Спілкування в соціальних мережах як чинник агресивності в ранньому юнацькому віці .....	27
<b>Гнатюк О.</b> Особливості психодіагностики дітей, які мають порушення аутичного спектру.....	29
<b>Гребіневич М.</b> Практичний досвід з організації психологічного супроводу молодших школярів як мотиваційний фактор навчальної діяльності здобувачів вищої освіти.....	31
<b>Давидюк І.</b> Особливості психодіагностики особистісної сфери дітей, що мають мовленнєві порушення .....	32
<b>Данилюк М.</b> Взаємозв'язок мовленнєвих порушень у дітей з загальним недорозвиненням мовлення.....	34
<b>Дорош І.</b> Шляхи оптимізації психофізичного розвитку дітей дошкільного віку.....	36
<b>Дмитришина А.</b> Психологічні особливості формування самооцінки дитини молодшого шкільного віку.....	39
<b>Жарова О.</b> Емпатія як психологічна детермінанта особистісного розвитку молодшого школяра.....	41
<b>Захарова Н.</b> Особливості прояву тривожності у підлітковому віці .....	42
<b>Збишко Н.</b> Ставлення особистості до старості.....	44
<b>Іванова І.</b> Особливості використання проєктивних методик в процесі діагностики дітей з особливими освітніми потребами .....	46
<b>Іванчик О.</b> Розгортання процесів саморегуляції у юнацькому віці.....	48
<b>Калюш Р.</b> Діагностика комунікативних і організаторських здібностей майбутніх психологів у процесі їх професійного навчання .....	53
<b>Карпова А.</b> Шкільний булінг як соціально-психологічний феномен.....	54
<b>Качуровська Д.</b> До проблеми особистісної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів.....	56
<b>Кирилюк В.</b> Основи психокорекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.....	58
<b>Кляпчук Ю.</b> Фізична культура особистості та її формування у дошкільному віці.....	59
<b>Кобзар З.</b> Проблема адаптації молодших школярів до навчально-виховного процесу...	61
<b>Ковтун О.</b> Психодіагностика особливостей сприйняття підлітками ситуації боулінгу...	63
<b>Ковтун С.</b> Гендерні особливості емпатійності у підлітковому віці.....	64
<b>Козенюк М.</b> Психологічні особливості комунікативних здібностей підлітків .....	66
<b>Командік О.</b> Психологічні особливості формування лідерських якостей у дітей молодшого шкільного віку.....	68
<b>Кохно Т.</b> Психодіагностика стресостійкості у студентів .....	69
<b>Кравцова Ю.</b> Психологічні особливості соціалізації творчої молоді.....	71
<b>Крук Л.</b> Розвиток мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ ІІІ рівня .....	72

<b>Кузнєцова О.</b> Особливості статево-рольових уявлень дошкільників.....	<b>74</b>
<b>Кулакевич П.</b> Психодіагностика функціональних складових адаптації до навчального процесу у студентської молоді .....	<b>78</b>
<b>Купчик К.</b> Батьківське ставлення як предиктор розвитку емоційної сфери у підлітковий період.....	<b>79</b>
<b>Лапюк А.</b> Психодіагностика рівня агресивності у студентів .....	<b>82</b>
<b>Лук'яновець Б.</b> Психодіагностика особистісної та ситуативної тривожності студентів ..	<b>84</b>
<b>Максимчук М.</b> Психологічні особливості міжособистісних стосунків у різновікових дитячих спільнотах .....	<b>87</b>
<b>Мартинюк Т.</b> Особливості творчої діяльності серед здобувачів вищої освіти.....	<b>89</b>
<b>Матюша Т.</b> Роль батьків у процесі адаптації п'ятикласників до вимог середньої школи	<b>92</b>
<b>Мельник Т.</b> Психологічні особливості розвитку соціального інтелекту у підлітковому віці.....	<b>95</b>
<b>Мельник Ю.</b> Розвиток творчих здібностей старших дошкільників засобами дидактичних комп'ютерних ігор.....	<b>96</b>
<b>Микитюк В.</b> Сучасні аспекти особистісно орієнтованого навчання у вищій школі.....	<b>98</b>
<b>Микитюк В.</b> Вплив тривожності на самооцінку у молодшому шкільному віці.....	<b>100</b>
<b>Мирончук О.</b> Особливості психолого-педагогічного вивчення дітей з ДЦП.....	<b>102</b>
<b>Нечипорик (Грицак І.)</b> Соціально-психологічні чинники розвитку конфліктостійкості студентської молоді.....	<b>104</b>
<b>Ніжеловська І.</b> Проблема рефлексії та її особливості у дорослих.....	<b>108</b>
<b>Осадча І.</b> Специфіка страхів у дітей з особливими освітніми потребами.....	<b>109</b>
<b>Панько Г.</b> Особливості комунікативної взаємодії дітей у різновіковій групі.....	<b>111</b>
<b>Паршина Я.</b> Самооцінка як чинник здатності до побудови партнерських стосунків у жінок 30-40 років.....	<b>112</b>
<b>Петрович А.</b> Психологічні особливості самооцінки у підлітків.....	<b>114</b>
<b>Полева К.</b> Виховання та розвиток економічної свідомості дошкільників.....	<b>116</b>
<b>Прокопчук Н.</b> Психологічний аналіз формування Я-концепції у підлітковому віці .....	<b>119</b>
<b>Прокопчук Н.</b> Особливості розвитку взаємовідносин у молодшому шкільному віці	<b>121</b>
<b>Рабович І.</b> Особливості тривожності у молодшому шкільному віці.....	<b>124</b>
<b>Сава А.</b> Розвиток монологічного мовлення в період молодшого шкільного віку	<b>126</b>
<b>Сачевська Н.</b> Психологічні особливості саморегуляції активності особистості.....	<b>128</b>
<b>Селех Н.</b> Представлення школьників о детях с особенностями психофизического развития.....	<b>130</b>
<b>Сосновська Т.</b> Вікові норми розвитку мовленнєвої функціональної системи дітей старшого дошкільного віку.....	<b>133</b>
<b>Сосна К.</b> Особливості корекції заїкання у дітей дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри.....	<b>134</b>
<b>Степанкова І.</b> Професійне самовизначення в юнацькому віці.....	<b>136</b>
<b>Терешко Н.</b> Характеристика суб'єктивного одиночства у людей старшого віку	<b>139</b>
<b>Тимофіюк А.</b> Батьківство як сфера реалізації чоловіка.....	<b>141</b>
<b>Ткач О.</b> Соціальне вигнання в навчальному середовищі.....	<b>144</b>
<b>Ткачук Л.</b> Особливості організації навчальної діяльності дітей старшого дошкільного віку з порушенням зору.....	<b>145</b>
<b>Тугулюк Н.</b> Уявлення про життєву перспективу в підлітковому віці	<b>147</b>
<b>Усата І.</b> Вибір медичної професії як особистісна стратегія.....	<b>149</b>
<b>Ханінева А.</b> Теоретичний аналіз емоційної саморегуляції підлітків-девіантів.....	<b>152</b>
<b>Хомярчук Н.</b> Сім'я в мовленнєвому вихованні дитини дошкільного віку.....	<b>153</b>
<b>Хурцулава О.</b> Психологічні засади адиктивної поведінки особистості.....	<b>155</b>
<b>Цимбалюк М.</b> Самооцінка у дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.....	<b>156</b>
<b>Черниж Я.</b> Психологічні особливості адаптації молодших школярів до навчання.....	<b>158</b>
<b>Шевцова І.</b> Особливості розвитку акцентуацій характеру у дітей молодшого	

---

шкільного віку.....	160
<b>Щеглова І.</b> Психологічні особливості проявів тривожності та страхів у дітей старшого дошкільного віку з дислалією.....	162