

Рівненський державний

гуманітарний університет

# *Студентський дайджест*

Збірник наукових матеріалів здобувачів  
вищої освіти

№ 4  
2021

Рівненський державний гуманітарний університет  
Психолого-природничий факультет

# *Студентський дайджест*

збірник наукових матеріалів здобувачів вищої освіти

**Випуск 4**

**Рівне, 2021**

**УДК 159.9+316.6**

**Студентський дайджест. Збірник наукових матеріалів здобувачів вищої освіти – Випуск 4. – Рівне: РДГУ, 2021. – 145 с.**

**Головний редактор:**

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

**Виконавчі редактори:**

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

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

**Павелків Віталій Романович** – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри загальної психології та психодіагностики, декан психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.

Друкується за рішенням Вченої Ради РДГУ (протокол № 12 від  
29 грудня 2021 р.)

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

УДК 159.92

**АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ТРИВОЖНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ****Беліченко Уляна, здобувач ОС «магістр»**

спеціальності 053 «Психологія», 1 курс, РДГУ

*Керівник: Созонюк О.С., канд. психол.наук, доцент*

Арт-терапія як засіб корекції одночасно виконує як діагностичні, так і терапевтичні завдання та призначена допомогти людям шляхом створення арт-терапевтичного продукту. Даний метод має високий рівень ефективності в корекції тривожності, в тому числі і в дітей молодшого шкільного віку, завдяки простоті використання, цікавості вправ, позитивним емоціям, які виникають у процес творчості. Виникнення арт-терапії пов'язують з теоретичними доробками в рамках теорії психоаналізу З. Фрейда та К. Юнга. В подальшому розвиток даного напрямку відбувався на тлі більш широкої концептуальної бази, в тому числі гуманістичної моделі особистісного розвитку А. Маслоу та К. Роджерса. З погляду К. Юнга, мистецтво, в тому числі елементи арт-терапії, можуть значно полегшити процес індивідуалізації особистісного саморозвитку, оскільки у процесі творення відбувається становлення зрілої форми балансу між свідомим та несвідомим «Я». Так, наприклад, учений використовував малювання з метою підтвердження існування взаємозв'язку між творчістю, мисленням та мовою. За переконанням А. Копитіна, арт-терапія може з допомогою простих засобів здійснити актуалізацію внутрішнього потенціалу дитини, сприяти розвитку гармонії особистості, зціленню, формуванню її творчої позиції. Також у процесі арт-терапевтичних занять діти вчаться спілкуванню з навколишнім світом засобами образотворчої та рухової діяльності [12].

Особлива цінність арт-терапії полягає в можливості її використання як засобу невербального спілкування в роботі з дітьми, які мають вади мовлення або недостатньо розвинуту мову, які відчувають складнощі при словесному описі власних переживань. Також арт-терапія дає змогу вільно самовиражатись та є способом самопізнання, має «інсайт-орієнтований» характер, створює атмосферу довіри, терпимості, мобілізує творчий потенціал дитини, активізує внутрішні механізми саморегуляції та зцілення [1;5].

**Мета дослідження** – розкрити особливості арт-терапії як засобу корекції тривожності у молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У психологічній науці існують різноманітні підходи до розгляду проблеми арт-терапії. Так, згідно з визначенням, наведеним у Великому тлумачному словнику української мови, арт-терапія є методом «...лікування нервових та психічних захворювань засобами мистецтва та самовираження в мистецтві» [2]. У Тлумачному словнику психіатричних термінів арт-терапія розуміється як вид психотерапії, лікування залученням до мистецтва. У педагогічному словнику арт-терапія визначається як вид терапії засобами мистецтва, що базується на можливості вираження засобами образотворчого мистецтва внутрішніх переживань, труднощів, конфліктів на образному символічному рівні [6].

Засновниця арт-терапевтичного методу в США М. Наумбург пояснює поняття арт-терапії як техніки, що дає людині змогу виразити внутрішньопсихічні конфлікти в формі візуалізації та поступово перейти до їх усвідомлення і вербалізації. З погляду Е. Крамер, арт-терапія є засобом впливу, при якому продукт образотворчої діяльності здатний сублимувати агресивні тенденції особистості та попередити їх безпосередній прояв у вчинках. У баченні М. Лібман сутність арт-терапії полягає у використанні засобів мистецтва з метою передачі почуттів та іншого змісту психіки особистості, що змінює структуру її світовідчуття. У тлумаченні Л. Лебедевої арт-терапія є засобом впливу на психоемоційний стан за допомогою використання пластичної образотворчої діяльності, передусім живопису, графіки, скульптури, дизайну або таких форм творчості, які визначаються візуальним каналом комунікації (відеоарт, кінематограф, перфоманс) [10].

Як підкреслює О. Карапетова, основною метою використання арт-терапії як технології активізації ресурсів та розширення діапазону саморегуляції, засобу розв'язання внутрішніх конфліктів, в корекції тривожності молодших школярів є гармонізація розвитку дитини через становлення здатності до самовираження та самопізнання з використанням засобів мистецтва, розвитку творчих здібностей [4].

Згідно з висновками В. Костікова, арт-терапію доцільно використовувати в системі загальної освіти, оскільки вона є ефективним засобом допомоги «...дітям, які опинилися в складних життєвих обставинах» [9].

Основними функціями арт-терапії в розвитку особистості молодших школярів є:

- діагностична – дослідження внутрішнього світу, неусвідомлених та прихованих потреб та ін.;
- комунікативна – засвоєння загальнолюдських цінностей, розвиток навичок міжособистісного спілкування та ін.;
- регуляторна – зниження рівня стресу, зняття втоми;
- когнітивна – отримання емоційного досвіду, усвідомлення себе та своїх вчинків, розвиток когнітивної, емоційної, духовної сфер особистості;
- корекційна – регуляція відхилень самооцінки, «Я-образу» та ін.;
- розвивальна – стимулювання особистісного зростання, розвиток саморегуляції, соціальної компетентності.

Як стверджує Ю. Бриндіков, характерними перевагами арт-терапії є:

- сприяння творчому самовираженню, розвитку уяви, набуттю естетичного досвіду, вдосконаленню практичних навичок образотворчої діяльності, розвитку художніх здібностей;
- зменшення втоми, покращення емоційних станів та проявів;
- створення позитивного емоційного настрою у групі;
- опрацювання пригнічених думок та емоцій, їх трансформація в позитивні;
- експериментування на символічному рівні з різними відчуттями, їх дослідження та вираження в соціально прийнятній формі;
- створення умов для експериментування зоровими та кінестетичними відчуттями, стимулювання розвитку сенсомоторних вмінь;
- налагодження процесу комунікації з іншими;
- сприяння створенню взаємовідносин на засадах взаємного прийняття та емпатії;
- можливість звернення до проблем, які складно обговорювати;
- розвиток внутрішнього контролю;
- підвищення рівня роботи адаптаційних механізмів;
- можливість виправлення в процесі психологічної корекції різних відхилень і особистісних розладів;
- стимулювання використання здорового потенціалу особистості, її внутрішніх механізмів саморегуляції та зцілення;
- можливість побудови взаєностосунків на ґрунті прихильності та визнання [1;8].

О. Вознесенська виокремлює такі специфічні особливості арт-терапії як засобу корекції тривожності дітей молодшого шкільного віку:

- арт-терапія як засіб самовираження – завдяки використанню мови візуальної, аудіальної, пластичної експресії;
- арт-терапія як засіб вільного самовираження та самопізнання – це інструмент дослідження й гармонізації тих особливостей внутрішнього світу дітей, які неможливо виразити адекватними вербальними засобами. В процесі заняття творчістю діти мають змогу зрозуміти та оцінити свої почуття, спогади, перейти на більш глибокі рівні взаємодії з внутрішніми механізмами саморегуляції поведінки та ін.;

- арт-терапія як творчість – творчий процес забезпечує умови для виходу за рамки знань та звільняє від обмежень, розвиває креативність мислення, дозволяє відмовитися від стереотипних моделей дій;
- арт-терапія як задоволення – засіб надання високого позитивного емоційного заряду;
- арт-терапія як навчання – сприяє передачі людського досвіду засобами мистецтва (арт-педагогіка), збагачення комунікативних та креативних можливостей, формування нових способів міжособистісної взаємодії з оточуючими;
- арт-терапія як гра – спрямованість на процес, а не на результат з елементами нестандартності, несподіваності, оригінальності;
- арт-терапія як метод зцілення – використання трансцендентних властивостей символів та власного творчого потенціалу, які містять у собі способи вирішення внутрішніх конфліктів дитини [3].

Отже, як зауважує О. Карапетова, перевагами арт-терапії в психокорекційній роботі з тривожністю молодших школярів, яка проявляється у формі емоційної неврівноваженості і складно виражається за допомогою мови, є те, що даний метод переважно не вимагає використання вербальних способів самовираження та міжособистісної взаємодії.

Таким чином, у роботі з тривожними станами дітей увага спрямовується на формування вмінь розпізнавання та керування своїми емоціями, в тому числі з допомогою малювання, ліплення, створення колажів, танців, музики тощо. Завдяки такій діяльності діти мають змогу в процесі переживання образів знаходити причини своєї тривоги, виражати емоції та почуття, що пов'язані із самим собою та переживанням своїх проблем, активно шукати нові форми взаємодії зі світом, виражати свою неповторність, значущість та індивідуальність. Найбільш ефективними видами арт-терапії в корекційній роботі з тривожністю дітей молодшого шкільного віку, на думку дослідників, є ізотерапія, казкотерапія, пісочна терапія, музикотерапія.

Ізотерапія (терапія образотворчим мистецтвом, передусім – малюванням) в роботі з тривожними станами спрямована на допомогу в прояві своїх почуттів, емоцій, переживань, страхів, мрій. Важливим моментом при цьому є вибір художнього матеріалу, кольорів, розміщення предметів на аркуші, розмірів та форм, що використовуються дитиною. Завдяки ізотерапії вивільняються негативні почуття, яких можливо позбутися в процесі таких видів малювання, як мазання, штриховка, малювання листям, малювання на склі, малювання пальцями та ін. Важливим аспектом також є можливість спостереження за динамікою підвищення чи зниження рівня тривожності дитини в ході заняття, аналізу змін у внутрішніх страхах чи занепокоєнні, обговорення продукту творчості з вербалізацією того, що викликає тривогу.

Казкотерапія є терапією за допомогою використання казок, які люблять не лише діти, але й дорослі. У казках та міфах відображається шлях успішної ініціації, а архетипи, закладені в їх основу, виражають ступені поступового виділення з колективного несвідомого індивідуального свідомого, зміну у співвідношенні свідомого та несвідомого в психіці дитини. Казки повертають дитину до стану затишку рідного дому, спогадів про мамин голос, комфорт та спокій, до позитивних емоцій, що викликаються такими спогадами. Завдяки казкотерапії стає можливим занурення у свій внутрішній світ, налагодження комунікації із зовнішнім світом засобами проєкції та символів. Специфічною особливістю казкотерапії є те, що вона допомагає позбутися страхів, тривоги з допомогою вигаданих образів та символів, фантастичних речей, перетворити їх на позитивні переживання. Несвідомі процеси, що відбуваються у психіці дитини, накладаються на зміст казки. Несвідоме при цьому активно перетворює життєвий досвід, фіксує позитивні моменти, відкладає негативні переживання як образи. Формами казкотерапії можуть бути створення власної казки, розповідь терапевтичної народної чи авторської казки психологом. При цьому важливо в процесі бесіди визначити, які казкові герої є улюбленими, а які викликають негативні реакції, що в них приваблює, а що відштовхує, та на основі отриманих характеристик запропонувати створити казку. Необхідно налаштувати дитину на отримання позитивного закінченні твору. Наприкінці

заняття казку слід обговорити, запропонувати намалювати її чи розіграти якийсь епізод з метою отримання емоцій. Пісочна терапія є одним з різновидів арт-терапії та ігрової терапії. Цей метод відзначається унікальністю, як зазначає О. Колпакчи, через надання можливості дослідження власного внутрішнього світу через використання багатьох маленьких фігурок, контакту з піском, певною кількістю води, свободи самовираження [40, 200]. Пісок знімає нервові напруження, покращує настрій, викликає позитивні емоції. Завдяки взаємодії з піском можливо виразити свої переживання та почуття. Пісочниця є зменшеною моделлю навколишнього світу, в якому можна не боятися щось зіпсувати чи зламати, вільно творити. У ній за допомогою фігурок можливо створити проєкцію ситуації, яка викликає тривогу, гнів чи страх, занепокоєння, а також виправити цю ситуацію в позитивну сторону через переміщення фігурок.

Ефективною у роботі з тривожністю є музикотерапія. Як зауважує І. Лисенкова, цей напрям арт-терапії утворює можливості для емоційної активізації в ході вербальної психотерапії; розвитку навичок міжособистісного спілкування, комунікативних функцій та здібностей; здійснює регулятивні впливи на психо-вегетативні процеси; впливає на підвищення естетичних потреб [11]. Психологічними механізмами корекційного впливу музикотерапії є катарсис як емоційна розрядка та засіб регуляції емоційних станів, формування здатності до усвідомлення своїх переживань, підвищення рівня соціальної активності, опанування новими способами емоційної експресії, формування нових установок.

Музикотерапія допомагає дітям в адаптації до навколишнього середовища, в них зменшується рівень напруги, тривоги, покращуються комунікативні навички, вони стають більш відкритими та розкутими.

**Висновки.** Таким чином, використовуючи можливості мистецтва, арт-терапія може бути результативним методом корекційної роботи з дітьми молодшого шкільного віку, які визначаються високою тривожністю.

#### Список використаних джерел

1. Бриндіков Ю. Л. Арт-терапія: суть, можливості роботи з військовослужбовцями учасниками бойових дій / Ю. Л. Бриндіков // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2017. – Вип. 2(41). – с. 42-45.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. Бусел В. Т.]. – К.; Ірпінь : Перун, 2007. – 1736 с.
3. Вознесенська О. І. Особливості арт-терапії як методу / О. І. Вознесенська // Психолог. – 2005. – № 10. – С. 5–8.
4. Карапетова О. В. Використання методів арт-терапії у роботі психолога з корекції тривожних станів особистості / О. В. Карапетова // Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка психологія». Педагогічні науки. – 2020. - №2(20). – с.34-39.
5. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М. В. Киселева. - Санкт-Петербург: РЕЧЬ, 2006. - 158 с.
6. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М.Коджаспирова, А.Ю.Коджаспиров. – М.: Академия, 2005. – 176 с.
7. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (у дошкільному дитинстві): навч. посіб. для вищ. навч. закладів / О. Л. Кононко. – Київ : Освіа, 998. – 255 с.
8. Кордуэлл М. Психология А-Я: словарь-справочник. Пер. изд.: The complete A-Z psychology handbook / Mike Cardwell. London, 1999. - Москва: ФАИР-ПРЕСС, 1999. - 448
9. Костіков В. О. Переваги арт-терапії як засобу адаптації дітей молодшого шкільного віку до умов навчально-виховного процесу / В. О. Костіков // Молодий вчений. – 2015. - № 5(20). – Ч. 3. – с. 104-107.

10. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапії: підходи, діагностика, система занять / Людмила Дмитрієвна Лебедева. – СПб. : Речь, 2003. – 256 с.
11. Лисенкова І.П. Арт-терапія як засіб створення інклюзивного освітнього середовища для успішної інтеграції осіб з особливими освітніми потребами / І. П. Лисенков // Сучасні технології розвитку людини в інтегрованому суспільстві: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Миколаїв, 15 травня 2018 року). - Миколаїв: Поліграфічне підприємство СПД Румянцева Г.В., 2018. - С. 230-232.

## УДК 159.9

### АРТ-ТЕРАПІЯ В РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ПРОЯВАМИ ТРИВОЖНОСТІ

**Беліченко Уляна, здобувач ОС «магістр»**  
спеціальності 053 «Психологія», 1 курс, РДГУ  
*Керівник: Созонюк О.С., канд. психол.наук, доцент*

Одним з основних завдань та обов'язкових умов побудови сучасного гуманно-демократичного українського суспільства є створення комфортних умов для всебічного розвитку особистості. Проте в умовах нестабільної соціально-економічної ситуації, невпевненості в завтрашньому дні, зростанням рівня насильства, розвиток дітей зазвичай супроводжується негативними переживаннями, в тому числі підвищеним рівнем тривожності. Найбільш яскраво вираженими ці емоційні переживання є у критичні періоди розвитку, до яких належить перехід із дошкільного віку до молодшого шкільного віку. Закріплення тривожності як особистісної властивості у молодшому шкільному віці може відбуватись через такі характерні психологічні особливості, як недостатня розвиненість емоційно-вольової сфери, підвищена емоційність, сприйнятливність до впливів зовнішніх чинників, загострена внутрішня реакція на них через недостатню зрілість адаптивних реакцій на такі впливи, високий рівень емоційного зараження, низька здатність протистояти думці інших, залежність від оцінок зі сторони дорослих. Водночас, діти молодшого шкільного віку є сенситивними до навчально-виховних та психологічних впливів, що сприяє ефективності корекційної роботи, спрямованої на зменшення рівня їхньої тривожності та попередження негативного впливу цього явища на розвиток особистості в подальших вікових періодах.

Одним з основних методів корекції тривожності молодших школярів є арт-терапія, яка дає змогу впливати на їхні психоемоційні стани через залучення до художньої творчості і створення художнього продукту. Саме тому особливого значення в психологічній науці набувають теоретичні і прикладні дослідження проблем, які стосуються з'ясування сутності явища тривожності (зокрема, тривожності молодших школярів) та способів корекції його проявів з метою забезпечення гармонійного розвитку особистості.

**Мета дослідження** – перевірити ефективність програми психологічної корекції проявів тривожності у молодших школярів засобами арт-терапії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У розумінні більшості дослідників тривожність є змінним психічним станом та водночас рисою особистості. У такому контексті вивчали цей феномен А. Адлер, К. Ізард, А. Леонова, О. Захаров, Н. Пасинкова, Я. Рейковський, Ч. Спілбергер, Ю. Ханін, Х. Хекхаузен та інші. Тривожність як реакція на соціальні впливи була предметом дослідження М. Авенера, Г. Айзенка, О. Воскресенської, В. Кисловської, Н. Лисенко, Н. Левітова, В. Мерліна, Є. Шотт та ін. Вплив особистісних факторів на розвиток тривожності аналізували Л. Бороздіна, Н. Наєнко та ін. Дослідженню проблем діагностики тривожності присвячені паці С. Васьківської, І. Дубровіної, І. Мак-Горські, Р. Овчарової, Т. Ольховецької, Дж Фрідріх. Особливості прояву тривожності у молодших школярів розглядали Л. Брель, О. Захаров, Б. Кочубей, О. Новикова, А. Прихожан, А. Разумова, М. Томчук, С. Томчук.



Значна увага з боку науковців приділялась вивченню проблеми психопрофілактики та психокорекції тривожності (А. Алексєєв, Р. Ассаджолі, Н. Бастун, Л. Божович, М. Буянов, Г. Ісуріна, Л. Костіна, Ш. Левіс, М. Раттер, К. Тонгоног, А. Уоттс та ін.). Зокрема, психологічні аспекти використання арт-терапії з метою впливу на емоційні стани в корекційній роботі були предметом наукового аналізу Є. Беляєвої, І. Борейчук, А. Грішиної, Є. Іванченка, Л. Калініної, Б. Карвасарського, М. Кисельової, О. Копитіна, В. Назаревич, М. Наумбург та ін. Здійснений теоретичний аналіз досліджуваної проблеми дав змогу з'ясувати, що тривожність є негативним емоційним станом, який виявляється в очікуванні ймовірних неприємних, загрозливих подій. Водночас під тривожністю розуміють властивість особистості, що характеризується схильністю сприймати світ як загрозливий і небезпечний на підставі відчуття реальної чи уявної небезпеки.

Це складна реакція, яка здатна мобілізувати людину в ситуації очікування загрози, властива всім і необхідна для оптимальної адаптації до дійсності при помірному її рівні. Якщо ж тривожність набуває якості стійкого особистісного утворення, то вона розглядається як порушення особистісного розвитку і стає перешкодою для нормальної діяльності й повноцінного спілкування.

Ознаками тривожності є:

- соматичні (внутрішні) ознаки – виникають внаслідок хвилювання (поверхнєве дихання, прискорене серцебиття, ком в горлі, сухість у роті, відчуття важкості або болю в голові, слабкість у ногах, почуття жару, холод в області сонячного сплетіння, холодні та вологі долоні, тремтіння рук, біль у животі, несподіване бажання сходити в туалет, сверблячка, відчуття незграбності, поколювання);

- поведінкові (зовнішні) ознаки – виникають як реакція на стан загрози [1; 2].

У молодшому шкільному віці яскраво помітною є емоційна вразливість дітей через відчуття незвичного, яскравого, що можуть зумовлювати переживання радості та навпаки – через відчуття дискомфорту, самотності, неспокою та ін. Адже в школі має місце розширення кількості стресових подій та ситуацій, що викликають негативні переживання, пов'язані з оцінюванням, публічністю, несформованістю адаптаційних механізм до нових умов. Унаслідок таких змін у процесі навчання молодших школярів може розвинути підвищена тривожність. Особливою формою тривожності молодших школярів є шкільна тривожність, яка за широтою поняття включає в себе багато аспектів шкільного неблагополуччя та повністю локалізується в шкільній сфері. Така тривожність виражається у хвилюванні, підвищеній занепокоєності з приводу навчальних ситуацій, в очікуванні негативного ставлення до себе, низької оцінки зі сторони вчителів, однокласників, побоюванні помилок та невідповідності вимогам дорослих. Такі діти постійно відчувають себе неадекватними, неповноцінними, невпевненими в правильності своїх дій, поведінки, прийнятих рішень, що може стати причиною розвитку неврозів, порушення пізнавальної діяльності, виникнення психологічних комплексів.

Ефективним методом корекції тривожності молодших дошкільників є арт-терапія, призначена на допомогу шляхом створення арт-терапевтичного продукту засобами мистецтва. Високий рівень результативності арт-терапії забезпечується завдяки простоті використання, цікавості вправ, позитивним емоціям, які виникають у процес творчості. Найбільш ефективними видами арт-терапії в корекційній роботі з тривожністю дітей молодшого шкільного віку є ізотерапія, казкотерапія, пісочна терапія, музикотерапія, що виконують, крім корекційної, діагностичну, комунікативну, регуляторну, когнітивну та розвивальну функції. Цінність арт-терапії полягає у тому, що відтворюючи з її допомогою внутрішні переживання дитини, можна зняти її психологічну напругу, налагодити її відносини з собою і світом.

Дослідно-експериментальна робота виконувалась на базі Львівської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів Львівської міської ради. Експериментальним дослідженням було охоплено 52 учні 2-х класів віком 7-8 років, розділених на експериментальну (ЕГ – 28 учнів) та контрольну (КГ – 24 учні) групи, а також їх батьки. Відповідно до критеріїв та показників проявів тривожності в молодшому шкільному віці

було обґрунтовано та розроблено методику їх емпіричного дослідження та було використано такі методи дослідження, як спостереження, бесіда, тестування, математичний, статистичний та якісний аналіз отриманих результатів.

Критеріальний вимір компонентів проявів тривожності молодших школярів ґрунтувався на оцінках кожного показника за високим, середнім та низьким рівнями їх вираженості. Рівні ситуативної та особистісної тривожності визначались за допомогою методики «Шкала реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності» Ч.Д. Спілбергера-Ю.Л. Ханіна; рівень та характер тривожності, пов'язаної зі школою, аспектами шкільного навчання – за допомогою Тесту шкільної тривожності Т. Філіпса; рівень адаптації до критичних життєвих ситуацій, характер захисних механізмів, психологічних стратегій та способів подолання труднощів за допомогою проєктивної методики «Людина під дощем» О. Романової, Т. Ситько; рівні прояву особливостей емоційної сфери – з допомогою проєктивної методики «Кактус» М. Панфілової; типи батьківського ставлення – за допомогою методики «Тест-опитувальник батьківського ставлення» А. Варги та В. Століна. Напрямок та тіснота взаємовпливу досліджуваних факторів і рівнів тривожності визначався за допомогою методу кореляції r-Пірсона. Згідно з отриманими результатами майже третина молодших школярів, які брали участь в експерименті, вирізнялись високим рівнем тривожності, зокрема: високий рівень загальної тривожності було констатовано в 31,5% дітей з ЕГ та в 26,8% – з КГ; середній рівень – в 40,9% школярів з ЕГ та в 40,8% з КГ; низький рівень – в 27,6% досліджуваних з ЕГ та в 32,4% – з КГ.

Теоретичний пошук засобів корекції тривожності молодших школярів був зорієнтований на вивчення можливостей арт-терапії, яка одночасно виконує як діагностичні, так і корекційні і розвивальні функції, та призначена допомогти людині шляхом створення арт-терапевтичного продукту під час взаємодії з мистецтвом (мистецтвами). Згідно з висновками вчених, арт-терапія є ефективною в корекції тривожності молодших школярів, оскільки сприяє творчому самовираженню, розвитку уяви, набуттю естетичного досвіду, вдосконаленню практичних навичок образотворчої діяльності, розвитку художніх здібностей; зменшенню втоми, покращенню емоційних станів та проявів; створенню позитивного емоційного настрою у групі дітей; трансформації негативних думок в позитивні; експериментуванню на символічному рівні з різними відчуттями, їх дослідженню та вираженню в соціально прийнятній формі; налагодженню процесу комунікації з іншими; створенню взаємовідносин між однолітками на засадах взаємного прийняття та емпатії; зверненню до проблем, які складно обговорювати; розвитку внутрішнього контролю; підвищенню рівня роботи адаптаційних механізмів; виправленню різних відхилень і особистісних розладів; використанню здорового потенціалу особистості, її внутрішніх механізмів саморегуляції та зцілення.

На підставі отриманих теоретичних висновків з метою зниження рівнів тривожності було розроблено програму психологічної корекції тривожності в молодших школярів засобами арт-терапії, призначеної для підвищення самооцінки, впевненості в собі, активності, розвитку навичок спілкування, саморегуляції емоційних станів, зниження рівнів страхів, проявів агресивності, імпульсивності з допомогою тренінгу, який складався з таких занять, як «Створюємо гарний настрій», «Друзям посміхаємось», «Я – твій друг», «Промінчик добра», «Посмішка», «Посмішка по колу».

Експериментальна перевірка запропонованої програми психологічної корекції тривожності у молодших школярів, що проводилась під час формувального експерименту, дала змогу підтвердити її ефективність. Після проведення дослідно-експериментальної роботи було виявлено помітні позитивні зміни щодо зниження рівнів тривожності: кількість учнів, які досягли низького рівня вираженості, зменшилась на 4,6% і становила 32,2%. Водночас на 9,7% зменшилось число молодших школярів з високим його рівнем (їх залишилось 21,8%). Натомість у контрольній групі були не такими помітними: число дітей з високим рівнем тривожності збільшилось на 1%, із середнім рівнем – на 3,9%, а з низьким рівнем – зменшилось на 4,9%.

**Висновки.** Особливості переживання тривожності молодшими школярами пов'язані з особливостями вікового та індивідуального розвитку особистості, пов'язаного з недостатньою сформованістю адаптаційних механізмів на цьому віковому етапі, та з їхніми життєвими обставинами: засвоєнням навчальної діяльності, нової соціальної ролі, нової якості міжособистісних відносин з іншими школярами та вчителем у системі «учень-учитель-завдання-оцінка». Окремою формою тривожності молодших школярів є шкільна тривожність, яка за широтою поняття включає в себе багато аспектів шкільного неблагополуччя та повністю локалізується в шкільній сфері. Це специфічний вид тривожності, результат взаємодії особистості із ситуацією, що пов'язана безпосередньо з шкільним навчанням, з різними складовими шкільної системи освіти і виявляється в таких переживаннях дитини, як хвилювання, підвищене занепокоєння з приводу навчальних ситуацій, спілкування з однокласниками, взаємин з учителями і батьками з приводу навчання.

#### Список використаних джерел

1. Захаров А.И. Как преодолеть страхи у детей / А. И. Захаров. - Москва: Педагогика, 1986. - 112 с.
2. Захаров А.И. Психотерапия невротизма у детей и подростков / А. И. Захаров. – Ленинград : Медицина, 1982. – 216 с.

#### УДК 159.9

### ПРОЯВЛЕНИЕ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

**Былинская Екатерина, соискатель степени «магистр»**

специальности 1-23 80 03 «Психология», 1 курс, БрГУ имени А.С. Пушкина

*Руководитель: Былинская Н.В., канд. психол. наук, доцент*

В настоящее время интенсивное социальное, экономическое и культурное развитие современного общества существенно повышает требования, предъявляемые к работникам учреждений здравоохранения, основной целью которых является положительное влияние на личность пациента.

**Цель исследования** – проанализировать особенности проявления синдрома эмоционального выгорания у медицинских работников.

**Изложение основного материала исследования.** Существует множество точек зрения на психологические аспекты профессиональной деятельности медицинских работников. Одни авторы (А.Ф. Краснова [1]; Е.Е. Тен [2]; И.М. Виш [3]) высказывают мнение, что важными психологическими аспектами медицинской деятельности являются оптимизм, гуманизм, внимание, ответственность, деликатность, тактичность, аккуратность и вежливость. Другие авторы (Л.А. Верещагина [4]; Б.Д. Карвасарский [5]; И. Харди [6]) придерживаются позиции, что к аспектам медицинской деятельности следует отнести эмоциональную «окраску» полученной и осмысленной информации, умение хранить тайны пациентов, профессионализм и эмоциональную устойчивость. Третьи ученые (В.В. Знаков [7]; Л.А. Лещинский [8]; В.Е. Косачев [9]) подходят к психологическим аспектам профессиональной деятельности медицинских работников с позиции трудовой нагрузки, условий и содержания их труда, среди таких аспектов авторы указывают на физическую усталость, плохое настроение и неудовлетворенность работой, то есть в профессии медицинских работников важную роль играет их собственное психическое здоровье. В целом большинство психологических аспектов профессиональной деятельности медицинских работников включают важнейшие качества и черты личности – морально-волевые, этические, эстетические и интеллектуально-познавательные, в основе этих аспектов лежат взаимоотношения между людьми и обязанности, вытекающие из этих отношений.

Забота о физическом, психическом и духовном здоровье пациента напрямую связана с ростом профессионального мастерства медицинского работника, с эффективностью его работы. Важной особенностью медицинской деятельности является высокая эмоциональная напряженность, которая приводит к ослаблению нервной системы медицинских работников. Негативным последствием этого процесса выступает появление синдрома эмоционального выгорания, которое накладывает определенный отпечаток на развитие личности, вызывает проблемы в поведении, оказывает отрицательное воздействие на психику и интеллект.

Актуальность исследования синдрома эмоционального выгорания у медицинских работников обусловлена возрастающими требованиями со стороны общества к личности медицинских работников, социальной значимостью профессии, так как на медицинского работника ложится большая ответственность за физическое здоровье пациента, доверившего ему свою жизнь, психическое здоровье и социально-психологическую адаптацию пациента. Специфика деятельности, как врачей, так и среднего медицинского персонала, в рамках которой они испытывают постоянное психоэмоциональное напряжение и перегрузки, сказывается на эффективности труда, их психическом здоровье. Медицинские работники, страдающие от синдрома выгорания, часто переживают стрессы, конфликты, имеют плохой характер. Синдром эмоционального выгорания негативно сказывается на выполнении трудовой деятельности и отношениях с пациентами, приводит к эмоциональной и личностной отстраненности, неудовлетворенности собой, тревоге, депрессии, апатии, вызывает всевозможные психосоматические нарушения и неадекватное эмоциональное реагирование. И это серьезная причина, по которой изучение синдрома эмоционального выгорания у медицинских работников является перспективной областью исследования.

Целью настоящего исследования является выявление особенностей проявления синдрома эмоционального выгорания у медицинских работников. В исследовании приняли участие медицинские работники в возрасте от 30 до 50 лет (мужчины (n=30) и женщины (n=30)). В качестве диагностического инструментария использовалась методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (В.В. Бойко).

Результаты исследования уровня эмоционального выгорания у мужчин показали, что у большинства данных респондентов симптом «переживание обстоятельств» не сложившийся (70%), у шестой части мужчин медицинских работников сложившийся симптом (17%) и у восьмой части мужчин медицинских работников складывающийся симптом (13%). У большинства мужчин медицинских работников симптом «неудовлетворенность собой» не сложившийся (87%), у незначительного числа мужчин медицинских работников сложившийся (7%) и складывающийся данный симптом (7%). У всех мужчин медицинских работников симптом «загнанность в клетку» не сложившийся (100%). У большинства мужчин медицинских работников симптом «тревога и депрессия» не сложившийся (83%), у десятой части мужчин медицинских работников складывающийся симптом (10%), у незначительного числа мужчин медицинских работников сложившийся симптом (7%). У большинства мужчин медицинских работников симптом «неадекватное реагирование» складывающийся (77%), у пятой части мужчин медицинских работников симптом не сложившийся (20%), у незначительного числа мужчин медицинских работников симптом сложившийся (3%). У большей части мужчин медицинских работников симптом «эмоциональная дезориентация» не сложившийся (63%), у трети мужчин медицинских работников складывающийся симптом (30%) и данный симптом у незначительного числа мужчин медицинских работников сложившийся (7%). Фактически у половины мужчин медицинских работников симптом «расширение сферы экономии эмоций» не сложившийся (57%), у трети мужчин медицинских работников складывающийся симптом (30%) и у восьмой части мужчин медицинских работников сложившийся симптом (13%). У большинства мужчин медицинских работников симптом «редукция профессиональных обязанностей» не сложившийся (83%), у восьмой части мужчин медицинских работников сложившийся симптом (13%), у незначительного числа мужчин медицинских работников складывающийся симптом (3%). У большинства мужчин медицинских работников симптом «эмоциональный дефицит» не сложившийся (97%), у незначительного количества мужчин

медицинских работников складывающийся симптом (3%). У большей части мужчин медицинских работников симптом «эмоциональная отстраненность» не сложившийся (63%), у четвертой части мужчин медицинских работников складывающийся симптом (23%) и у восьмой части мужчин медицинских работников сложившийся симптом (13%). У большинства мужчин медицинских работников симптом «личностная отстраненность» не сложившийся (90%), у десятой части мужчин медицинских работников складывающийся симптом (10%). Установлено, что у большинства мужчин медицинских работников симптом «психосоматические нарушения» не сложившийся (93%), у незначительного количества мужчин медицинских работников сложившийся (3%) и складывающийся симптом (3%).

Результаты исследования уровня эмоционального выгорания у женщин демонстрируют, что почти у половины участников исследования этой группы симптом «переживание обстоятельств» не сложившийся (47%), у трети женщин медицинских работников симптом сложившийся (33%) и у пятой части женщин медицинских работников складывающийся симптом (20%). У большинства женщин медицинских работников симптом «неудовлетворенности собой» не сложившийся (80%), у пятой части женщин медицинских работников складывающийся симптом (20%). У большинства женщин медицинских работников симптом «загнанность в клетку» не сложившийся (70%), у четвертой части женщин медицинских работников складывающийся симптом (23%) и у незначительного числа женщин медицинских работников сложившийся симптом (7%). У большей части женщин медицинских работников симптом «тревога и депрессия» не сложившийся (63%), у четвертой части женщин медицинских работников складывающийся симптом (27%), у десятой части женщин медицинских работников сложившийся симптом (10%). Фактически у половины женщин медицинских работников симптом «неадекватное реагирование» складывающийся (57%), данный симптому трети женщин медицинских работников не сложившийся (30%), у восьмой части женщин медицинских работников сложившийся симптом (13%). У половины женщин медицинских работников симптом «эмоциональная дезориентация» не сложившийся (50%), у трети женщин медицинских работников складывающийся симптом (30%) и у пятой части женщин медицинских работников сложившийся симптом (20%). У большей части женщин медицинских работников симптом «расширение сферы экономии эмоций» не сложившийся (60%), у трети женщин медицинских работников складывающийся симптом (30%) и у десятой части женщин медицинских работников сложившийся симптом (10%). Чаще у женщин медицинских работников симптом «редукция профессиональных обязанностей» не сложившийся (43%), у трети женщин медицинских работников складывающийся симптом (37%) и у пятой части женщин медицинских работников сложившийся симптом (20%). У большинства женщин медицинских работников симптом «эмоциональный дефицит» не сложившийся (77%), у восьмой части женщин медицинских работников складывающийся симптом (13%) и у десятой части женщин медицинских работников сложившийся симптом (10%). У большей части женщин медицинских работников симптом «эмоциональная отстраненность» не сложившийся (60%), у трети женщин медицинских работников складывающийся симптом (37%) и у незначительного числа женщин медицинских работников сложившийся симптом (3%). У всех женщин медицинских работников симптом «личностная отстраненность» не сложившийся (100%). У половины женщин медицинских работников симптом «психосоматические нарушения» не сложившийся (53%), у четвертой части женщин медицинских работников сложившийся симптом (27%) и у пятой части женщин медицинских работников складывающийся симптом (20%).

Сравнительный анализ показал, что у мужчин и женщин медицинских работников преимущественно сложившийся симптом «переживания обстоятельств» и складывающийся симптом «неадекватного реагирования». У всех мужчин медицинских работников не сложившийся симптом «загнанности в клетку», тогда как у всех женщин медицинских работников не сложившийся симптом «личностной отстраненности». Показатели по пяти следующим шкалам – «неудовлетворенность собой», «тревога и депрессия», «эмоциональная дезориентация», «эмоциональный дефицит» и «эмоциональная отстраненность» варьируют.

Симптомы синдрома эмоционального выгорания – «загнанность в клетку», «редукция профессиональных обязанностей» и «психосоматические нарушения» более проявляются у женщин медицинских работников, менее проявляются у мужчин медицинских работников.

Оценка значимости достоверности различий особенностей проявления синдрома эмоционального выгорания у мужчин и женщин медицинских работников посредством статистического метода t-критерий Стьюдента показала наличие статистически значимых различий между двумя группами респондентов – мужчинами и женщинами медицинскими работниками по следующим шкалам: переживание обстоятельств ( $t_{Эмп} = 2,7$  при критическом  $t = 2,66$  для  $p \leq 0,01$ ); «загнанность в клетку» ( $t_{Эмп} = 2,8$  при критическом  $t = 2,66$  для  $p \leq 0,01$ ); редукция профессиональных обязанностей ( $t_{Эмп} = 2,8$  при критическом  $t = 2,66$  для  $p \leq 0,01$ ); эмоциональный дефицит ( $t_{Эмп} = 3,1$  при критическом  $t = 2,66$  для  $p \leq 0,01$ ); психосоматические нарушения ( $t_{Эмп} = 3,4$  при критическом  $t = 2,66$  для  $p \leq 0,01$ ).

По шкалам неудовлетворенность собой ( $t_{Эмп} = 0,8$  при критическом  $t = 2$  для  $p \leq 0,05$ ); тревога и депрессии ( $t_{Эмп} = 1,2$  при критическом  $t = 2$  для  $p \leq 0,05$ ); неадекватное реагирование ( $t_{Эмп} = 0,9$  при критическом  $t = 2$  для  $p \leq 0,05$ ); эмоциональная дезориентация ( $t_{Эмп} = 0,9$  при критическом  $t = 2$  для  $p \leq 0,05$ ); расширение сферы экономии эмоций ( $t_{Эмп} = 0,6$  при критическом  $t = 2$  для  $p \leq 0,05$ ); эмоциональная отстраненность ( $t_{Эмп} = 0,9$  при критическом  $t = 2$  для  $p \leq 0,05$ ); личностная отстраненность ( $t_{Эмп} = 0,1$  при критическом  $t = 2$  для  $p \leq 0,05$ ) статистически значимые различия между двумя группами респондентов в ходе исследования не зафиксированы.

**Выводы.** Таким образом, проведенное исследование показало, что симптомы синдрома эмоционального выгорания «загнанность в клетку», «редукция профессиональных обязанностей» и «психосоматические нарушения» более выражены у женщин медицинских работников и менее выражены у мужчин медицинских работников. Однако и у мужчин и у женщин медицинских работников зафиксирован складывающийся симптом «неадекватное реагирование». Думается, что это обусловлено особенностями профессиональной деятельности респондентов. Работа медицинских работников в условиях пандемии является стрессогенной, напряженной, поэтому в медицинской практике должны преобладать направленность на одобрение в профессиональной деятельности, мотивация профессионального призвания, духовные и просоциальные ценности. В профессиональной деятельности медицинских работников выгорание проявляется интенсивно, системно и комплексно, затрагивая эмоциональный уровень, что сказывается на системе отношений к себе, к окружающим и к профессии. В связи с этим необходимо организовывать семинары, просветительские мероприятия для представителей этой профессии, посвященные обсуждению проблем специфики возникновения эмоционального выгорания, его последствий и способах коррекции, что позволит минимизировать риски возникновения обсуждаемого феномена.

#### Список использованных источников

1. Краснова А.Ф. Сестринское дело / А.Ф. Краснова. – М. : ГП «Перспектива», 2000. – 368 с.
2. Тен Е.Е. Основы медицинских знаний / Е.Е. Тен. – М. : Мастерство, 2002. – 256 с.
3. Виш, И.М. Вопросы медицинской деонтологии и психотерапии / И.М. Виш. – Тамбов : Б. и., 1974. – 478 с.
4. Верещагина, Л.А. ПБК военного хирурга / Л.А. Верещагина, А. Перова // Ананьевские чтения : материалы науч.-практ. конференции, Санкт-Петербург 25–27 октября 2005 г. / С.-Петерб. гос. ун-т. – Санкт-Петербург, 2005. – С. 386–387.
5. Карвасарский, Б.Д. Психотерапия / Б.Д. Карвасарский. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2002. – 672.
6. Харди, И. Врач, сестра, больной. Психология работы с больными / И. Харди. – Будапешт : Академия Наук Венгрии, 1981. – 286 с.
7. Знаков, В.В. Исследование профессионально важных качеств у медицинских работников / В.В. Знаков // Психологический журнал. – 2004. – № 3. – С. 71–81.

8. Ильин, Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2008. – 432 с.
9. Косачев, В.Е. Психофизиологические аспекты безопасности медицинского труда / В.Е. Косачев, В.А. Шаповалова // Вестник «Здоровье и образование в XXI веке». – 2016. – № 18 (11). – С. 120–123с.

УДК 316.61

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ ІНФАНТИЛІЗМУ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

**Бортник М.І., здобувач ОС «магістр»**  
спеціальності 053 «Психологія», 2 курс, РДГУ  
*Керівник: Кулакова Л.М., канд.психол.наук, доцент*

Сучасний розвиток українського суспільства характеризується посиленням потреби в активних, ініціативних, зрілих особистостях, прогресивних та інноваційних професіоналах, здатних наполегливо і цілеспрямовано сприяти як власному саморозвитку, так і суспільному прогресу, самостійно приймати рішення, нести відповідальність за свої дії. Це вимагає сформованості таких важливих рис, як здатність до визначення життєвих цілей і перспектив, прагнення до самовдосконалення, цілеспрямованість, віра у власні сили, незалежність від думки інших людей. Проте реалії сьогодення є такими, що в українській спільності нерідко спостерігається зниження особистісної і соціальної активності, а у характері окремих людей проявляються риси невпевненості, пасивності, безвідповідальності, егоцентризму, переваги бажань над обов'язком залежності від інших. Однією з причин цього явища є розвиток інфантилізму або нездатності особистості до дорослішання, збереження нею дитячих установок та форм поведінки, що здебільшого розпочинається в підлітковому віці. У контексті зазначених суспільних потреб актуальним є аналіз проблеми інфантилізму та пошук шляхів запобігання його проявам загалом, у підлітковому віці зокрема. Тобто одним із важливих аспектів дослідження проблеми інфантилізму в сучасній психологічній науці також є пошук адекватних емпіричних корелянтів, а також підбір ефективних методів розв'язку проблеми прояву інфантилізму у підлітків.

Вагомий внесок у розуміння сутності та причин інфантилізму здійснили фахівці-клініцисти: Г. Антон, Е. Бріссо, Е. Бурелов, М. Буянов, В. Грачов, В. Гур'єва, В. Вандиш, Е. Ласег, А. Мельникова, В. Менделевич, Г. Сухарева та ін.) Проблема інфантилізму досліджувалася у різних напрямках: як проблема соціальної зрілості особистості (Г. Андреева, Б. Ананьев, Л. Виготський, А. Гур'єва, В. Ковальов, І. Кон, В. Могун, К. Платонов, та ін.); причини та чинники виникнення названого феномену, детермінанти розвитку інфантильних рис досліджували Є. Кельмішкейт, В. Ковальов, Р. Корбо, Э. Крепелін, Э. Ласег, М. Савчин, Ю. Форманюк, А. Фрейд, Г. Штуте, Т. Яценко та ін.; як прояв несвідомого та як незрілість форм психічного захисту особистості (К. Абрахам, Г. Гуг-Гельмут, Е. Джонс, З. Фрейд, К. Юнг); як затримка афективного розвитку чи психічного розладу (Р. Корбо); як процес інволюції розвитку в дитинстві (Л. Виготський); як форма порушення в інтелектуальній сфері внаслідок затримки темпів психічного розвитку (М. Буянов, Г. Сухарьова, І. Шенфиль). Попри накопичений теоретичний і практичний досвід, залишається багато питань, які потребують розв'язання окресленої проблеми.

Тому *метою дослідження* є психологічний аналіз проявів інфантилізму у підлітковому віці.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналіз наукових праць свідчить про те, що переважна більшість сучасних дослідників в галузі психології та педагогіки дотримуються думки, що інфантилізм є певною формою поведінки особистості, яка характеризується дитячим світосприйняттям та недорозвиненістю мотивів. Така поведінка

характеризується незрілістю людини, відставанням у розвитку емоційно-вольової сфери особистості, збереженням дитячих якостей.

Розглядаючи сутність інфантилізму у площині пошуку джерел походження зазначеного відхилення, науковці спираються на природні закономірності етапів психічного розвитку та беруть за основу моменти його нерівномірності. Як зазначала Н. Мак-Вільямс, «... соціальний та емоційний розвиток ніколи не йде ... прямим шляхом: у процесі зростання особистості спостерігаються коливання, які з віком стають менш драматичними, але повністю не проходять...» [3, с.27]. Проблему інфантилізму дослідники-психіатри почали вивчати лише у другій половині 19 століття, пов'язуючи її розгляд з питаннями патологічного розвитку ендокринної системи інтелектуальної та фізичної недостатності, прояву психопатій, неврозів та ретардації розвитку особистості [2, с.99].

Вперше термін «інфантилізм» запропонував французький науковець Е. Ш. Ласега (1864 р.) для позначення затримки розвитку дітей внаслідок впливу інтоксикації чи інфекції на більш ранньому ступені розвитку. Таких дітей вчений називав «діти, які залишаються на все життя». Як стверджує М. Буянов, погляди Е.Ш. Ласега базувалося на тому, що збереження фізичних та психічних ознак дитячості в дорослому віці стосувалося лише інтелектуально повноцінних [1, с.1582]. Тобто, з погляду вченого, порушення при інфантилізмі стосуються не окремих систем організму, а всієї конституції людини, збереження юнацьких (дитячих) ознак залишається протягом всього життя. Дещо пізніше П. Лорен докладно описав клінічну картину інфантилізму і виділив такі його основні ознаки, як кволість, низькорослість та мініатюрність тіла в поєднанні з рисами дитячої наївності та безпорадності, недорозвиненістю психіки, що зумовлені впливом екзогенних та ендогенних чинників [2, с.354]. У результаті проведених спостережень було запропоновано власну класифікацію інфантильних форм, а саме: 1) надто низький зріст, ніжність, слабкість – розлад, що характеризується переважно фізичними параметрами тіла та його масою; 2) юнацькі ознаки в дорослому віці, внаслідок яких людина здається значно молодшою (на рівні фізіологічного та психічного розвитку 18 років); 3) атрофічний інфантилізм - «дистрофічне виродження», що частіше зустрічається у жінок і має переважно ендокринний генез.

Аналізуючи дослідження багатьох вчених, розуміємо, що інфантилізм є відхиленням від норми у розвитку особистості у контексті її дорослішання і засвоєння соціального досвіду, що спричиняє зберігання і виявлення дитячих рис у дорослому віці. Водночас, інфантилізм може виявлятися лише на певному етапі нормального особистісного розвитку як тимчасове відхилення. До основних його проявів відносять:

- фізичне відставання: недорозвиненість м'язової системи, статевих ознак та кістяка;
- відхилення у психічному розвитку емоційно-вольової сфери: тривожність, несамотійність, безініціативність, агресивність, егоцентризм, імперативність бажань, безвідповідальність; поведінкової сфери: недостатня контрольованість дій;
- відхилення у соціальному розвитку: залежність від інших, відрив від реальності.

Інфантилізм розвивається під впливом біологічних, психологічних та соціально-психологічних факторів. До числа *біологічних факторів* належать конституційно-генетичний та токсичний вплив, що відбувається на початку життя дитини, захворювання (інтоксикації, інфекції, тривалі кишкові розлади, травми, ендокринні захворювання, рахіт). Основними *психологічними факторами* є затримка психічного розвитку та спричинені ним порушення інтелектуальної діяльності, емоційно-вольової і потребнісно-мотиваційної регуляції, вплив акцентуацій характеру та психопатії. *Соціально-психологічні фактори* виявляються у відставанні темпів соціального дорослішання від темпів біологічного розвитку, затримці морального дозрівання, неправильне виховання.

Інфантилізм не є сталою властивістю особистості і піддається змінам у процесі життя у результаті впливу певних соціально-психологічних та педагогічних засобів.

З метою вивчення проблеми проявів інфантилізму в підлітковому віці було проведене експериментальне дослідження у Чудельській загальноосвітній школі I-III ступенів Вирівської сільської ради Сарненського району Рівненської області. У дослідженні взяли



участь 56 учнів 8-х класів віком 13-14 років, розділених на дві групи: експериментальну (ЕГ) – 29 учнів, контрольну (КГ) – 27 учнів.

Експеримент проводився на підготовчому, психодіагностичному та аналітичному етапах з допомогою таких методів емпіричного дослідження, як індивідуальна бесіда, спостереження, тестування (Тест Кеттелла (16 RF-опитувальник, Опитувальник Плутчика-Келлермана-Конта «Індекс життєвого стилю» (Life Style Index, LSI) (Тест для діагностики механізмів психологічного захисту), Тест-опитувальник В. Лосенкова «Дослідження імпульсивності», Егоцентричний асоціативний тест (ЕАТ) Т. Шустрова в адаптації Т. Пашукової, Самоактуалізаційний тест (САТ) Ю. Альошиної, Л. Гозмана, М. Загіки, М. Кроз), математично-статистичний кількісний та якісний аналіз результатів констатувального експерименту, кореляційний аналіз.

У результаті проведеного дослідження за тестом Кеттела було виявлено надмірну схильність учасників експерименту до афективної поведінки – 13,8% (ЕГ) та 14,8% (КГ) та агресії – 56,9% (ЕГ) та 57,5% (КГ). З допомогою опитувальника Плутчика-Келлермана-Конта «Індекс життєвого стилю» (Life Style Index, LSI) (Тест для діагностики механізмів психологічного захисту) було встановлено переважно високий (у 19,8% підлітків з ЕГ та 22,7% – з КГ) і середній (в 55,2% учнів з ЕГ та в 50,5% – з КГ) рівень напруженості психологічних захистів, що свідчило про ризик розвитку деструктивних властивостей особистості, які формують підпорядкованість та залежність від інших.

Використання теста-опитувальника В. Лосенкова «Дослідження імпульсивності» дало змогу констатувати переважно високий (у 24,1% учнів з ЕГ та у 18,5% – з КГ) та середній (в 58,6% учнів з ЕГ та в 63,0% – з КГ) рівень показника, що виявлялось у недостатньому самоконтролі спілкування та діяльності, невизначеності життєвих планів, недостатній сформованості стійких інтересів і могло сигналізувати про відсутність або недостатню сформованість особистісних можливостей стосовно завершення розпочатих справ, відмову від попередніх намірів. Егоцентричний асоціативний тест (ЕАТ) Т. Шустрова в адаптації Т. Пашукової, що був використаний для вивчення рівнів егоцентричної спрямованості, уможливив фіксацію переважно високого (у 37,9% школярів з ЕГ та у 33,3% – з КГ) та середнього (в 41,4% досліджуваних з ЕГ та в 44,1% – з КГ) рівня прояву цієї якості, що підтверджувало зосередженість підлітків на власній позиції та недостатньо розвиненій здатності прийняти думку іншого. При цьому, як свідчили результати самоактуалізаційного тесту (САТ) Ю. Альошиної, Л. Гозмана, М. Загіки, М. Кроз, лише 19,5% підлітків з ЕГ та 18,1% – з КГ визначались високим рівнем самоактуалізації. Водночас низький її рівень було виявлено в 20,7% учнів з ЕГ та в 22,2% – з КГ. Проведене узагальнення всіх отриманих даних дало підстави для виокремлення 20,8% підлітків з ЕГ та 19,9% – з КГ, які мали високий рівень замкнутості, ригідності мислення, вирізнялись емоційною нестійкістю, підпорядкованістю, стриманістю, підвладністю почуттям, нерішучістю, чутливістю, підозрливістю, практичністю, тривожністю, консерватизмом, конформізмом, напруженістю, високим рівнем імпульсивності та егоцентричності, використанням здебільшого незрілих механізмів психологічного захисту, низьким рівнем самоактуалізації, що свідчило про високий рівень прояву інфантилізму. Низький рівень досліджуваної якості було виявлено лише в 22,1% підлітків з ЕГ та 21,9% – з КГ.

Спираючись на теоретичний висновок про те, що прояви інфантилізму можуть змінюватись і піддаватись корекції, нами було розроблено тренінгову програму, націлену на зниження зазначеної якості шляхом активізації процесів саморозвитку, самопізнання, самоаналізу, розвитку всіх компонентів позитивної «Я»-концепції.

Дані, отримані після проведення формувального етапу експерименту з реалізації тренінгової програми, щодо рівнів прояву інфантилізму в учасників ЕГ порівняно з аналогічними даними учасників КГ переконують в ефективності проведеної роботи. В порівнянні з початком формувального експерименту після його закінчення в ЕГ кількість підлітків, які мали високий рівень прояву інфантилізму скоротилася на 16,2%, що на 9,1% нижче, ніж в КГ. Водночас в ЕГ зафіксовано збільшення кількості учнів з низьким рівнем прояву інфантилізму на 12,8%, що перевищує аналогічний результат КГ на 11,5%.

**Висновки.** Отже, виконане дослідження не вичерпує досліджувану проблему і передбачає здійснення наступних кроків науково-педагогічного пошуку з метою докладнішого вивчення проблеми корекції прояву інфантилізму в підлітків. Поглибленої уваги потребує питання посилення взаємодії психолога з сім'єю у напрямку оптимізації виховних впливів на підлітка з боку батьків.

#### Список використаних джерел

1. Буянов М.И. Психический инфантилизм (краткая история и современное состояние проблемы). / М. И. Буянов // Журнал невропатологии и психиатрии имени С.С. Корсакова. – 1971. – Т. 71. – Вып. 10. – с.1579-1588.
2. Коркина М.В., Лакосина Н.Д., Личко А.Е. Психиатрия : учебник / М.В. Коркина. Н.Д. Лакосина, А.Е. Личко. – М. : Медицина, 1995. – 608 с.
3. Личко А.Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков / А. Е Личко. – Москва : Апрель пресс: ЭКСМО-пресс, 1999. – 416 с.

УДК 159.98

### ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОДРУЖНІХ СТОСУНКІВ ІЗ РІЗНИМ ТИПОМ ПРИВ'ЯЗАНОСТІ У РІЗНІ ВІКОВІ ПЕРІОДИ

**Власнова Алла, здобувач ОС “магістр”**

спеціальності 053 “Психологія”, 6 курс, НУ «Острозька академія»

*Керівник: Матласевич О.В., доктор психол. наук, доцент*

Основою для формування прив'язаності між партнерами, як потреби в надійних, безпечних і довірливих стосунках є сім'я, як базовий осередок суспільства, всередині якої і відбувається зародження, розвиток і задоволення потреби у прихильності. Згідно з теорією прив'язаності, вважається, що сталість стилю батьківських взаємин у процесі розвитку дитини впливає на незмінність типу прив'язаності та якість стосунків, зокрема родинних.

**Мета дослідження:** теоретично та емпірично з'ясувати взаємозв'язок між типом прив'язаності та якістю подружніх стосунків у різні вікові періоди.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідженням феномену прив'язаності займалися такі вчені, як Дж. Боулбі, М. Эйнсворт, М. Микулинсер, К. Бреннан, Р. Борнстейн, Н. Колінс, Б. Фіней, П. Крітендер, Дж. Холмс, Л. Кіркпатрік, М. Мейн, а також В. Ролс, Дж. Сімпсон та Е. Вотерс. Крім того, у вітчизняній психології дослідження даного почуття відображено в працях таких вчених, як В. Анікіна, Е. Смирнова, Р. Радева, С. Калмикова, М. Падун, Т. Казанцева, В. Куніцина та ін. Водночас, тема є недостатньо вивченою у вітчизняній психології, що робить її актуальною для дослідження.

Вступаючи у подружні відносини, партнери формують інститут сім'ї, який для них відкриває можливість до гармонійного існування як всередині маленького осередку суспільства – сім'ї, так і в суспільстві в цілому, виробляє навички правильної партнерської взаємодії, є потужним стимулом для формування позитивної оцінки себе та іншого, формування позитивної картини життя, що, в свою чергу, допомагає успішно справлятися із складними ситуаціями, протистояти стресам. Саме в сім'ї формуються різноманітні стилі прихильності, від яких і залежить подальша взаємодія людини з суспільством: чим надійніше стиль прихильності, тим вище здатність людини до гармонійного існування всередині соціуму. Теорія прихильності є концептуальною базою для безлічі досліджень відносин як дітей, так і дорослих. Спочатку ця теорія була сформульована англійським психіатром і психоаналітиком Дж. Боулбі для опису і пояснення дитячо-батьківського емоційного зв'язку, і надалі служить основою при вивченні подружніх відносин дорослих, та психологічних процесів таких як міжособистісне функціонування, емоційна регуляція.

Виходячи з теорії прив'язаності виділяють чотири її типи:

1. Надійний тип – характеризується відчуттям комфортності у близьких, довірливих стосунках, з легкістю створюються та підтримуються довготривалі емоційно близькі стосунки.

2. Тривожно-амбівалентний – проявляється емоційними крайнощами від нав'язливого поглинання партнером до ревнощів та конфліктів.

3. Унікаючий – характерний страхом близькості, непорозумінням, відсутністю підтримки у складний момент та недовіри до партнера.

4. Боязливий – проявляється негативним ставленням як до себе, так і до партнера, незадоволенням взаємостосунками з партнером [1].

У даному дослідженні взаємозв'язку типу прив'язаності та взаємостосунків у подружній системі у різні вікові періоди взяли участь 40 осіб, що перебувають у шлюбі віком від 20 до 60 років: 50% досліджуваних - від 20 до 40 років, 50% - від 45 до 60 років; із них: 55% жінки, 45% чоловіки, та за розподілом тривалості шлюбу 6 -14 років - 43%, понад 15 років - 30%, понад 25 років - 27%.

Для проведення дослідження було використано комплекс теоретичних, емпіричних методів та методи статичної обробки даних. До теоретичних методів належать аналіз, синтез, узагальнення дослідних даних з обраної теми дослідження. До комплексу емпіричних методів увійшли опитування та тестування. При обробці даних використовувались комп'ютерні програми MS Excel, SPSS 17.0. У емпіричному дослідженні було застосовано методику «Тест на визначення якості прив'язаності» К. Карвера (MAQ) (адаптація І. Семків). Тест базується на відповідях по типу самозвіту. Питання у тесті групуються у 4 шкали, які відповідають 4 типам прив'язаності: «безпека (надійний тип)», «уникнення», «амбівалентність занепокоєння», що відповідає тривожно-амбівалентній прив'язаності, та «амбівалентність заглиблення у себе», що відповідає дезорганізованому (боязливому) типу прив'язаності.

Розглянемо більш детально результати обробки даних.

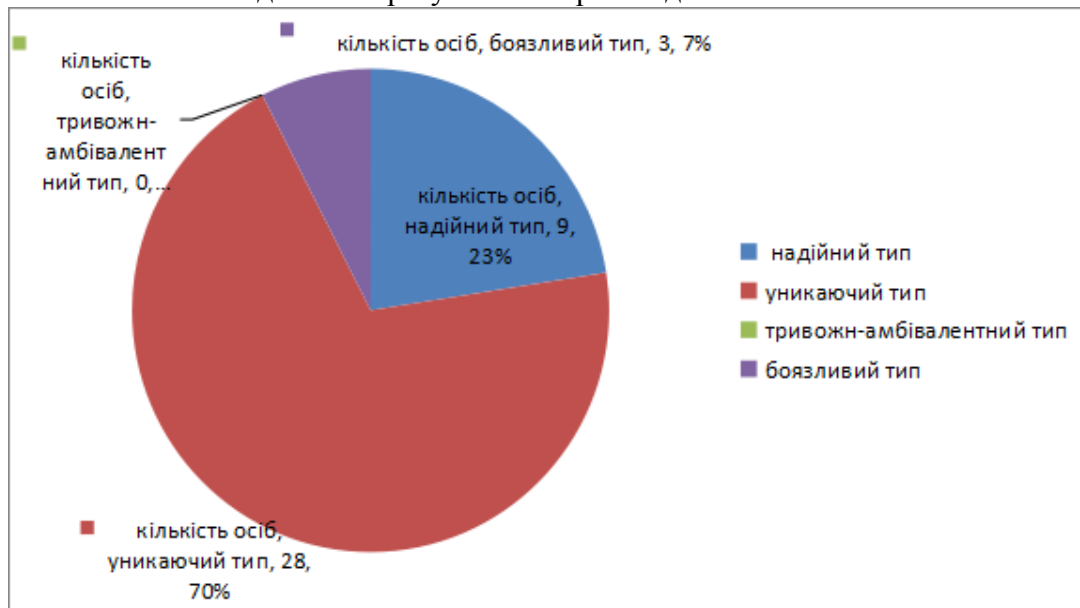


Рис. 1. Частка осіб з різними типами прив'язаності

При аналізі рис.1 частка респондентів з унікаючим типом прив'язаності складає 70%, з надійним типом – 23%. Боязливий тип прив'язаності виявлено в 7% опитаних. Цікаво, що тривожно-амбівалентний тип прив'язаності не спостерігається в жодного респондента.

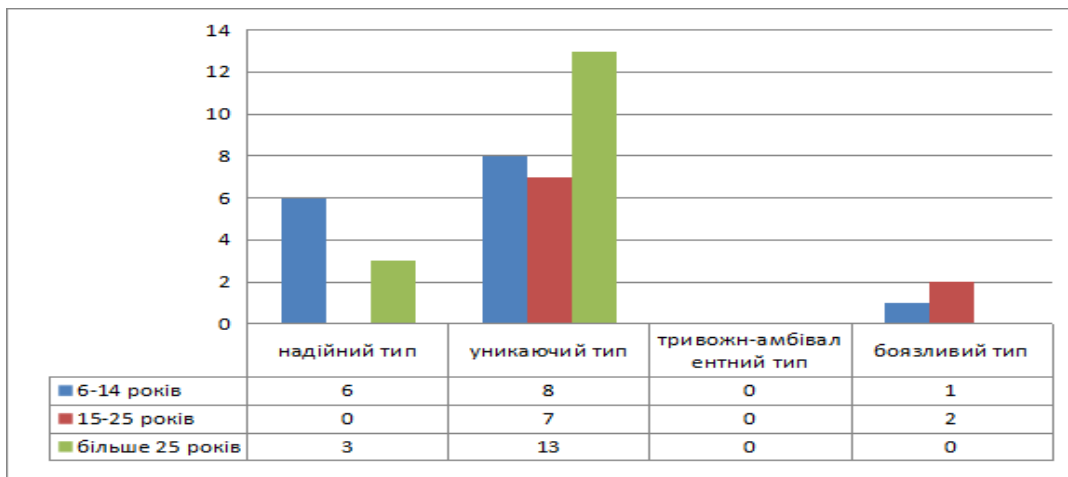


Рис. 2. Частота різних типів прив'язаності в залежності від тривалості шлюбу

У діаграмі рис.2 прослідковується тенденція до зростання домінування унікаючого типу прив'язаності зі збільшенням тривалості шлюбу (20% у тих, в кого шлюбний вік складає 6-14 років та 32% у тих, в кого шлюбний вік понад 25 років). При цьому надійний тип прив'язаності найбільш виражений у подружжя, в кого шлюбний вік триває 6-14 років (15%) та понад 25 років - (7,5%). Боязливий тип прив'язаності представлений найрідше: лише у 2,5% тих, в кого шлюбний вік 6-14 років та 5% тих, в кого шлюбний вік 15-25 років. В розрізі статі, у жінок та чоловіків домінує унікаючий тип прив'язаності, однак у жінок він зустрічається дещо частіше (42,5% проти 27,5% відповідно). Надійна прив'язаність також домінує частіше у жінок (13%), однак розрив з чоловіками є незначним (10%). Боязливий тип прив'язаності притаманний виключно жінкам (7,5%).

**Висновки.** На основі проведеного теоретичного аналізу окреслюється важливість прив'язаності як певного біологічного складника, який відповідає за безпеку та задоволення базових потреб, зокрема у шлюбі. Тобто будь-яке зародження стосунків починається з певних фізіологічних реакцій, які формуються у дитячому віці при батьківсько-дитячій взаємодії. Тому сформований у дитинстві тип прив'язаності визначає способи встановлення, підтримання та розірвання стосунків у дорослому віці, а також визначає психічне здоров'я особистості.

У процесі емпіричного дослідження встановлено декілька тенденцій:

- найбільш частим типом прив'язаності у пар є уникнення (70%); він характерний приблизно однаково як жінкам, так і чоловікам (42,5% проти 27,5% відповідно).
- домінування унікаючого типу прив'язаності зростає зі збільшенням тривалості шлюбу ( 20% - 6-14 років, 32% - понад 25 років).
- надійний тип прив'язаності характерний лише 23% респондентам, із них 13% жінкам. Надійна прив'язаність найбільш виражена у подружжя, чий шлюбний вік становить 6-14 років (15%).
- тривожно-амбівалентна прив'язаність не була домінуючою в жодного респондента.
- боязливий тип прив'язаності притаманний (7,5 %) респондентів: у 2,5% , в кого шлюбний вік 6-14 років та 5%, в кого шлюбний вік 15-25 років, і це виключно жінки.

Таким чином, у дослідженні вдалось виявити, що тип прив'язаності варіює залежно від тривалості шлюбу та гендерної приналежності, і впливає на якість подружніх стосунків.

#### Список використаних джерел:

1. Боулби Д. Создание и разрушение эмоциональных связей / Пер. с англ. В.В. Старовойтова –2-е изд. –М.: Академический Проект, 2004. – 232 с.
2. Бриш К. Терапия нарушенной привязанности. От теории к практике / К. Бриш. – Пер. с нем. – М.: Когито-Центр, 2012. – 316 с.

3. Кернберг О. Отношения любви. Норма и патология / Отто Ф. Кернберг., М.: Академический Проект, 2004. – 256 с.

УДК 159.922.73:159.923

## ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

**Войтович Катерина, здобувач ОС «бакалавр»**

спеціальності 053 «Психологія», 2 курс, РДГУ

*Керівник: Хомич І.С., канд. психол. наук, старший викладач*

Культурні цінності людства є результатом творчої діяльності. Окрім того, творчість однієї людини безпосередньо впливає на розвиток людства. Тому одним із важливих завдань педагогіки та педагогічної психології є розвиток творчого потенціалу дитини, починаючи з молодшого шкільного віку. Від вчителів початкових класів значною мірою залежить, якою виросте дитина, наскільки у неї будуть розвинені природні задатки та здібності, наскільки вона буде здатною до нестандартного мислення, швидкої орієнтації та адаптації у нових умовах, творчого підходу до розв'язання життєвих ситуацій.

**Мета:** дослідити розвиток креативності в дітей молодшого шкільного віку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Креативність (лат. creatio – створення) – здатність породжувати незвичні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації [2].

Для розвитку креативності в дитини необхідно активізувати її творчий потенціал і розвивати її здібності. Вже в ранньому віці необхідно приділяти особливу увагу розвитку у дитини творчого, а не тільки репродуктивного стилю мислення. Розвиток креативності у дітей визначається комплексом психологічних умов: гармонійні взаємини між дорослими і дітьми; соціальне підтримання творчої поведінки; заохочення самостійності та ініціативи; сприятливий клімат у колективі; адекватна позитивна самооцінка, внутрішня мотивація до творчості [3]. Для розвитку креативності у дітей необхідно проводити розвивальне навчання. Воно допоможе дитині виховати у своєму мисленні творче ставлення до оточуючих речей і проблем, а це, в свою чергу, звільнить її мислення від заданих суспільством кордонів, дозволить впливати на будь-яку ситуацію, що склалася [3].

Креативність припускає установку особистості на проблемне сприйняття навколишнього світу, пошук різних можливостей і способів вирішення завдань. Це, безумовно, ускладнює вибір і прийняття рішень, але призводить до істотного підвищення гнучкості розуму, в результаті чого дитина стане «схоплювати все на льоту».

Параметри креативності (за Гілфордом):

- здатність до виявлення і постановки проблем;
- продуктивність – спроможність до генерування великого числа ідей, асоціацій, варіантів вирішення проблем;
- гнучкість – здатність швидко змінювати способи дій, переходити від одного класу об'єктів до іншого;
- оригінальність – спроможність відповідати на подразники нестандартно, рідкісність, незвичайність, унікальність способу розв'язання певної проблеми;
- здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі;
- уміння вирішувати проблеми, тобто здатність до аналізу і синтезу [1, с.251].

Педагог має усвідомлювати, що розвиток у вихованців креативних здібностей — важлива мета навчально-виховного процесу. Креативними мають бути як процес діяльності, так і її результат, як процес виховання, так і навчання.

Для розвитку творчих здібностей потрібно підштовхувати дітей до рішення, а не вирішувати за них. Творче мислення починає працювати в кожній адекватній людині, коли

саме життя, практика наражають її на якісь труднощі, перепони, що виступають у вигляді більш чи менш складних задач, які збуджують розум, примушують мислити, шукати і знаходити відповідні рішення [1, с.251].

Якщо педагог прагне виховати креативність (здатність дитини до творчості), у цьому йому допоможуть: нерегламентоване середовище, демократичні відносини, можливість наслідувати творчу особистість.

Достатньо зробити акцент на різноманітності форм та засобів творчого розвитку: іграх, навчальних плакатах, навчальних картках, посібниках, відео, музичних засобах. Завдання дорослих (вихователя, батьків) – сприяти розвитку предметної діяльності, особистісному та діловому спілкуванню; стимулювати прояв ініціативи у спільній діяльності, співробітництві; створювати умови для розвитку гри через організацію відповідного розвивального середовища; допомагати дитині урізноманітнювати ігрові сюжети, включати в них елементи новизни; надавати можливість обрати за власним бажанням іграшку, дію, заняття; підтримувати мовленнєву ініціативу, словотворчість дитини; організувати різні види діяльності, розвивати творчу уяву; надавати можливість діяти самостійно; створювати умови для фізичної активності (оволодіння ходьбою, рухами, дрібною моторикою рук) [4, с.121].

Для визначення рівня креативності дітей була проведена методика «Тест дивергентного (творчого) мислення» Ф. Вільямса. Тестування проводилося в груповій формі. Дітям пропонувалися незаповнені бланки тестового зошита, необхідні для проведення тестування. Максимально можливий загальний сумарний показник за весь тест – 131 бал. Так як тест розрахований на вік дітей від дитячого садка і до 11 класу, доречно максимальний показник для дітей молодшого шкільного віку зробити нижчим від загального максимального (високий рівень – 88-100; середній – 56-87; низький –  $\leq 55$ ).

Результати показали, що 2 дитини мають низький рівень креативності, 15 – середній рівень, 3 – високий.

Отримані дані та їх порівняння дали можливість говорити про середній рівень креативності у дітей молодшого шкільного віку. Проте потрібно врахувати той факт, що період молодшого шкільного віку – це час накопичення знань. Це саме той період, коли є всі сприятливі умови для розвитку. А креативність допоможе дітям як у навчанні, так і в житті, тому потрібно її розвивати саме на цьому етапі життя. Отож є достатні підстави для проведення комплексу заходів, спрямованих на підвищення рівня креативності. Вдалим буде проведення таких методичних заходів: семінари; педагогічні ради; консультації; тренінги; виставка робіток щодо цієї теми.

Другою умовою креативного розвитку дітей молодшого шкільного віку є створення у групах відповідного середовища, яке б стимулювало дитину до творчості. Тому доцільно створювати центри природничо-дослідницької, театралізованої, образотворчої, ігрової, рухової, трудової, навчальної діяльності [3, с.176].

**Висновки.** Креативність – це характеристика особистості, яка на даному етапі розвитку психології визначається не лише здібністю до творчості, але і комплексом інших психічних властивостей. У даному випадку здібність до творчості розуміється широко, з позиції особистісного підходу, який дозволяє пояснювати цю здатність як явище, що розвивається. Розвиток креативності, як здатності до творчості, сьогодні набуває великої значущості тому, що вона є базовою якістю особистості, її центральною характеристикою, а дотримуючись перерахованих вище рекомендацій, можна допомогти дітям розвинути їхні здібності.

#### Список використаних джерел

1. Ващенко Г. Г. Загальні методи навчання: [Підручник для педагогів] / Г. Ващенко – Київ: Українська видавнича спілка, 2007. – С. 353.
2. Волкова Н. П. Педагогіка: посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Н. П. Волкова. – Київ: Академія, 2001. – 675 с.

3. Пометун О. І. Як і чому треба організувати пізнавальну діяльність учнів на уроці / О. І. Пометун. – Завуч, 2005. №34. – С. 317.

УДК: 316.6:37.015.31[792:379.8]

## ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТЕАТРАЛЬНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОСТОРИ

**Волощук Валентина, здобувач ОС «магістр»**  
спеціальності 012 «Дошкільна освіта», 2 курс, РДГУ  
*Керівник: Ставицька О.Г., кандидат психол. наук, доцент*

Україна увійшла в систему активного творчого розвитку суспільства і тому наразі стоїть питання виховання особистості, яка зможе відповідати сучасним суспільним настроям. А оскільки дошкільний період є найбільш сензитивним для початку формування творчого сприйняття ситуації, а також вміння застосовувати творчі алгоритми на практиці, то варто використовувати його потенційні можливості. В дошкільному періоді провідною є ігрова діяльність, адже даний вид є найбільш близький природі дитини і тут вона може відчути себе творцем нової реальності. Однак у дітей можуть виникнути проблеми з вигаданням ігрового сюжету та якістю програвання отриманої ігрової ролі. А оскільки дані вміння можна сформувати в якісному форматі під час гри драматизації, то варто використовувати її можливості. За твердженням В. Моляко з допомогою гри-драматизації можна розвивати не лише вміння реалізовувати сюжет твору, а й розвивати творче бачення дитини, вміння по своєму реалізовувати форму отриманої ролі, тобто вправляти в умінні застосовувати власні творчі можливості на практиці.

О. Запорожець вважав, що ігри драматизації несуть у собі не лише інтелектуальне навантаження, а й мають специфічну, тільки їм притаманну творчу основу, що дозволяє під час їх програвання, формувати у дошкільників розвивати вміння творчого бачення та творчого відтворення. В. Мухіна обґрунтовують суть ігрової діяльності загалом, наголошувала на тому, що ігри-драматизації відносяться до ряду творчих ігор, оскільки вони мають сюжетну лінію, яка модифікується учасниками діяльності відповідно власного досвіду. Методологічну основу дослідження становлять: Л. Артемова, С. Гончаренко, О. Коронко (особливості використання можливостей ігрової діяльності для розвитку творчості дошкільника), А. Лук, В. Моляко, Г. Науменко (розробили теорію розвитку творчих здібностей), Т. Грицюк, В. Тимченко (обґрунтувати педагогічні умови використання театралізованої діяльності для розвитку творчості дитини).

**Мета статті:** теоретично дослідити основні підходи до розгляду творчих здібностей у сучасній педагогічній і психологічній науці.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Провідним видом діяльності дітей дошкільного віку є ігрова діяльність. Даний вид діяльності трансформується від гри поруч до творчих ігор. Творчі ігри характеризуються наявністю вигаданої основи та дії «наче». До творчих ігор відносять сюжетно-рольові та театралізовані ігри.

Театралізовані ігри – це такі ігри в яких відбувається формування естетичного смаку дошкільника з допомогою художніх творів [1].

Театралізована діяльність включає: дії дітей за ролями; дії дітей за змістом твору; виготовлення атрибутів; музичний супровід.

Елемент дитячої художньої діяльності має особливі виражальні засоби з допомогою яких є можливість для самовираження особистості, а в комплексі вони утворюють театралізовану гру.

До театралізованих ігор належить гра-драматизація. В ній обіграно літературний твір з чітко збріженим сюжетом та послідовністю дій.

Л. Фурмін обґрунтував, що театралізована діяльність має дві форми [5]:

1. Ігри з використанням різних предметів.

2. Ігри-драматизації, де діти самостійно виконують ролі.

О. Олійник та В. Волощук наголошують на тому, що гра-драматизація є однією з компонентів переходу до естетично-продуктивної діяльності з визначальним для неї моментом впливу на інших людей. Вчені розглядають гру-драматизацію, як елемент творчої діяльності дошкільника, оскільки саме вона підпорядкована їх потребам, бажанні відчутти себе кимось іншим та втілити в життя найсміливіший задум.

Дітям потрібно зрозуміти суть подій відображених у творі, їх репліки та образи і відтворити точно такими, якими вони показані автором. Однак літературний твір не дає рекомендацій яким чином «оживлювати» персонаж з допомогою міміки та жестів, інтонаційного забарвлення.

Така гра є досить складною для дитини оскільки дошкільник повинен мати у своєму арсеналі ряд творчих здібностей, зокрема поетичного слуху, здатності швидко розуміти зміст твору, вживатися в образ героя та передавати це у відтворенні реплік героя.

Гра-драматизація втілюється поетапно, зокрема [3]:

1. Власне підготовка до гри. На цьому етапі відбувається ознайомлення дітей з літературним твором під час читання, розповідання. Далі відбувається бесіда за змістом твору, під час якої діти запам'ятовують хід подій. З метою закріплення змісту літературного твору дітям пропонується переказати його зміст з опорою на ілюстративний матеріал. Таким чином діти чітко запам'ятовують не тільки зміст твору, а й графічне зображення героя.

2. Поглиблення уявлень дітей про персонажів та підготовка атрибутів до гри. Реалізувати цей етап можна з допомогою таких ігор та вправ спрямованих на краще пізнання героя методом імітацій його дій та уточнення знань про його середовище життя та особливості існування в природі.

3. Проведення гри-драматизації.

Важливим є правильний підбір художнього твору, оскільки він має бути зрозумілий дітям та насичений діалогами персонажів, а сюжет має бути цікавим. Художні твори необхідно також підбирати з урахуванням віку дитини та рекомендаціями програм розвитку пропонує Міністерством освіти України.

Зокрема у молодшій групі організовуючи гру-драматизацію, спонукають дітей до звуконаслідування персонажів, однослівних реплік, що є найхарактернішими для персонажів, це все відбувається у костюмах. Підготовчим етапом слугує багаторазове читання твору із імітацією відповідних рухів дітьми, таким чином діти запам'ятовують послідовність подій та основні характеристики персонажів.

Після вивчення літературного твору, його сюжет розігрується з допомогою настільного театру, де вихователь демонструє відповідні дії характерні для окремого персонажа та ознайомлює з особливостями звучання персонажа. При цьому варто використовувати відповідну інтонацію, тембр голосу та міміку [2]. Ознайомившись з усіма особливостями персонажів організовується сама гра-драматизація, де діти виконують ролі персонажів загальною тривалістю 15 хвилин. Такий підхід у роботі дозволяє формувати у дітей вміння взаємодіяти між собою та розвиває організованість. Дещо іншу специфіку проведення має гра-драматизація у середній групі. Так діти середнього дошкільного віку можуть вже емоційно відтворювати побачене, тому основним завдання стає оволодіння дошкільниками засобами емоційної виразності. Тому у структуру підготовки до гри-драматизації включено ще й емоційне оживлення персонажа, а вже потім організація гри [1].

У старшій групі під час організації гри-драматизації велика увага звертається на вміння дітьми оволодіти прийомами алегорій та фантастичного перетворення. Оскільки дитина вже може виділити типові риси персонажа, визначити особливості його взаємодії з іншими та сформулювати власну думку про персонажа. Тому одним із етапів підготовки, що додається є поглядання мультфільмів та слухання аудіо-казок з подальшим імітуванням розмови окремого персонажа.

В старшій групі діти вже можуть відтворити етюд чи програти невелику казку, тому у педагога повинна бути сформована тека літературних творів для драматизації. Для гри-драматизації важливими є наявність атрибутів, до виготовлення цих атрибутів варто



залучати дітей, оскільки це ще раз дозволить надавати основний сюжет твору. Варто відзначити, що атрибути мають бути не складні та зрозумілі дітям. Ще однією важливою умовою проведення гри-драматизації є наявність глядачів. З цією метою можна залучати дітей молодшої групи або ж ділити групу дітей на підгрупи та по черзі програвати твір.

Основними педагогічними прийомами керівництва грою драматизацією є [5]:

1. Аналіз художнього твору разом із дітьми.
2. Збагачення досвіду дітей, щодо життя персонажа.
3. Надання прикладів обігрування реплік.
4. Контроль над дотримання сюжету твору.
5. Збагачення акторського арсеналу дітей під час різних вправ.
6. Підтримання інтересу у дітей до діяльності.
7. Активізація творчого потенціалу дитини.
8. Визначення та використання особливостей літературного сприймання.

Важливим в грі драматизації є естетичне її оформлення, зокрема у груповій кімнаті має бути передбачене місце для зберігання інвентаря до ігор. До кожного твору має бути виготовлений комплект костюмів або масок, підібрано музичний супровід та елементарні декорації для створення відповідного середовища. Ігри-драматизації можуть реалізовуватись із використанням різних видів театрів, зокрема пальчикового, настільного, тіньового та ситуативного (виготовленого з покидькового матеріалу). Театри можна використовувати залежно від того який був обраний твір та рівень розвитку акторських здібностей дитини. Найлегшим для програвання є пальчиковий театр, він використовується вже у молодшій групі, найскладніший настільний ляльковий, його бажано використовувати з старшої групи. Організуючи ігрове середовище для самостійної драматизації необхідно враховувати знання дітей, вміння користуватись атрибутами, мобільність ігрового середовища. А особливо важливим є особистість педагога, оскільки тільки творчий педагог може надихати дітей до творчої гри [4].

Варто відзначити, що важливим моментом для організації гри-драматизації є психологічний комфорт дитини, оскільки дитина може бути безпосередньою та невимушеною тільки тоді, коли їй добре. З цією метою необхідно уникати творів із складним сюжетом, дуже темних декорацій та неоднозначних ігрових ситуацій.

**Висновки.** Гра-драматизація є різновидом творчих ігор. Основною її ознакою є відтворення сюжету твору у визначеному автором контексті, однак програвання ролей лишає можливість для дитини проекспериментувати та відтворити персонажа у тому емоційному світлі, яке є найбільш комфортне для дитини. Організація гри-драматизації відбувається в декілька послідовних етапів з урахуванням віку дитини.

#### Список використаних джерел

1. Артемова Л. В. Театр і гра. Вдома, у дитячому садку, в школі / Л.В.Артемова – К.: Томірс, 2002. – 291 с.
2. Гаврилюк С. Виховання естетичних почуттів дошкільників засобами театрального мистецтва / С.Гаврилюк – Івано-Франківськ, 2003. – С.19–21.
3. Мартиненко Г. В. Театралізована діяльність в дитячому садку / Г.В. Мартиненко – Х.: ВГ «Основа», 2018. – 127 с.
4. Олійник О. М. Театрально-ігрова діяльність в умовах дошкільного навчального закладу : навч.-метод. посіб. / О.М.Олійник – Кам'янець-Подільський, 2017. – 163 с.

УДК 159.922.7 : [37.015.3 : 159.953] – 053.5

**ВПЛИВ ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ НА МОТИВАЦІЮ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ**

**Гаврилюк О. А., здобувач ОС «бакалавр»,  
спеціальності 053 «Психологія», III курс, РДГУ  
Назарець Л. М., кандидат психол. наук, доцент**

Кожна дитина унікальна, тому у кожного школяра мотивація до навчання буде відрізнятися від інших. Та все ж є і спільні ознаки, за якими можна об'єднати мотивацію до навчальної діяльності. Однією з цих об'єднуючих ознак є вікові особливості. Вивчення впливу вікових особливостей на мотивацію є однією з важливих проблем психології, оскільки мотивація є фактором впливу на ефективність навчання, успішність освітнього процесу. Будь-яка діяльність має перспективи стати більш ефективною та принести якісні результати за умови наявності в особистості сильних, глибоких мотивів, що підвищують активність, наполегливість у досягненні поставленої мети. Це стосується й навчальної діяльності, яка є успішнішою за умови сформованого позитивного ставлення до навчання, пізнавального інтересу, потреби в отриманні знань, умінь та навичок.

**Мета дослідження:** визначити вплив вікових особливостей на мотивацію навчальної діяльності школярів.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасній психології мотивація розглядається як складний багаторівневий регулятор життєдіяльності людини. У своїх працях В. Р. Асєєв зазначає, що система мотивації «має набагато складнішу будову, ніж простий ряд заданих мотиваційних констант. Вона описується виключно широкою сферою, що включає в себе й автоматично здійснювані установки, і поточні актуальні прагнення, і галузь ідеального, яка на цей момент не є актуальною, але виконує важливу для людини функцію, даючи їй ту смислову перспективу подальшого розвитку спонукань, без якої поточні турботи повсякденності втрачають своє значення» [4]. Багато дослідників погоджуються з визначенням мотивації як єдиної системи мотивів, особливої сфери, що включає в себе потреби, мотиви, цілі, інтереси в їх складній взаємодії.

Найчастіше «мотив» співвідносять або з поняттям потреби, або з переживанням цієї потреби та її задоволенням, або з предметом потреби. Поняття «мотив» істотно відрізняється від поняття «мотивація». Мотивація є тим складним механізмом співвіднесення особистістю зовнішніх і внутрішніх чинників поведінки, який визначає виникнення, напрям і способи здійснення конкретних форм діяльності [2]. У загальнопсихологічному контексті мотивація являє собою складне об'єднання рушійних сил поведінки, що складається з потреб, інтересів, цілей, ідеалів, які безпосередньо пояснюють людську діяльність. Мотиваційна сфера з цього погляду розуміється як основне в особистості, до якого додаються такі властивості, як спрямованість, ціннісні орієнтації, установки, соціальні очікування, емоції, вольові якості та інші соціально-психологічні характеристики [3]. Навчальна мотивація – це процес, який запускає та підтримує зусилля, спрямовані на здійснення навчальної діяльності. Це складна комплексна система, утворена з мотивів, цілей, реакцій на невдачі, наполегливості й установок учня. Дослідники виокремлюють такі мотиви учіння школярів, як: пізнавальні мотиви, навчально-пізнавальні мотиви, мотиви самоосвіти, соціальні мотиви, широкі соціальні мотиви, вузькі соціальні або позиційні мотиви, мотиви соціальної співпраці [5]. При формуванні мотивації дитини доцільно враховувати психологічні особливості її віку. У період шкільного навчання науковці виділяють три вікові категорії: молодший шкільний вік (7 – 10 років, учні початкових класів), середній шкільний вік або підлітковий (10 – 15 років, учні 5 – 9 класів), старший шкільний вік або вік ранньої юності (15 – 17 років, учні 10 – 11 класів) [6]. Для того, щоб краще зрозуміти специфіку мотивів у школярів різних років, необхідно співвіднести їх з особливостями кожного віку загалом.

На момент приходу до школи дитина вперше включається в нову соціальну діяльність. Відомо, що до кінця дошкільного дитинства, як правило, у дитини формується

досить сильна мотивація до навчання у школі. Вона виявляється у відчутті потреби відвідувати школу (носити шкільну форму, ранець), включитися в нову діяльність - навчання, зайняти нове становище серед оточуючих. Поряд із цим не слід забувати про такі чинники, як об'єктивна готовність до школи, певний рівень розумового розвитку, а також наявність знань та умінь, з якими дитина приходить у школу [3].

Молодший шкільний вік має великі ресурси формування шкільної мотивації учнів. У цьому віці головним змістом мотивації є «навчитися вчитися». Молодший шкільний вік – це період, під час якого формуються основи мотивації навчання, від якої залежить рівень пізнавальних здібностей дитини в майбутньому [4]. Тому, головна мета початкової школи – сформувати в дітей такий психологічний механізм, який дав би їм змогу в майбутньому здійснити процес самореалізації, саморозвитку.

В початковій школі учні можуть успішно вчитися, орієнтуючись на оцінку вчителя або думку батьків. Якщо головним мотивом у цьому віці у більшості дітей є прагнення зробити приємність дорослому, що є авторитетом для дитини, то в старших класах вплив такого мотиву зменшується. Одним з головних стає прагнення бути кращим або хоча б не гіршим за інших. Звичайно, такі мотиви мають місце, але вони не повинні бути основними. Такі мотиви мають відігравати вторинні, допоміжні ролі. Умова успішного навчання – це мотивація, котра спонукає дитину до певної діяльності з метою розширення й поглиблення своїх знань, підвищення впевненості в собі та незалежності від зовнішніх факторів.

Мотивація молодших школярів має і низку негативних характеристик, що перешкоджають навчанню. Так, інтереси молодших школярів недостатньо стійкі, тобто ситуативні, швидко задовольняються і без підтримки вчителів можуть згасати та не поновлюватися [2]. До кінця молодшого шкільного віку в учнів необхідно сформувати навчально-пізнавальний мотив – інтерес не тільки до нових знань, а й до способів їх здобуття, адже молодший шкільний вік – це початок формування мотивації навчання, від якого залежить її подальша доля протягом усього шкільного віку. Середній шкільний вік характеризується об'єктивними змінами умов життя школяра: збільшується кількість навчальних предметів; заняття ведуть кілька вчителів; ускладнюється матеріал шкільних програм; розширюються види позакласних та позашкільних занять; учень включається до нових соціальних контактів. Позитивними особливостями мотивації у цьому віці є так звана «потреба у дорослості» – небажання вважати себе дитиною, прагнення зайняти свою життєву позицію стосовно світу, інших людей, себе самого; особлива сприйнятливості підлітків до засвоєння норм поведінки дорослої людини; загальна активність, готовність включитися до різних видів діяльності разом з дорослими та однолітками; прагнення на основі думки іншої людини (однолітка, вчителя) усвідомити себе як індивідуальність, оцінити себе з погляду іншої людини та своїх внутрішніх вимог, потреба у самовираженні та самоствердженні; прагнення підлітків до самостійності [5]. Негативні характеристики навчальної мотивації у підлітків пояснюються кількома причинами. Вони ще не можуть точно оцінити самого себе та інших людей, що призводить до труднощів у взаєминах із ними. Прагнення до дорослості та небажання бути гіршим чи іншим серед однолітків викликають зовнішню байдужість до думки вчителів та їх відміток, хоч насправді дитина дорожить думкою дорослого.

Емоційне життя підлітка пов'язане зі зростанням його самосвідомості й, разом з тим, із нестійкістю його самооцінки. Процес зіставлення підлітком своїх можливостей з можливостями інших школярів та зі своїми потенційними потребами, невміння часом їх адекватно оцінити викликають категоричність його оцінок, перепади у його емоціях, різкі коливання та зміну настроїв від зарозумілості, самовпевненості, підвищеного критицизму, максималізму в оцінці іншої людини до самоприниження, захоплення іншою людиною [1].

Старший шкільний вік характеризується такими об'єктивними змінами у житті школяра, як близькість факту завершення середньої освіти та необхідність вибору професії; отримання паспорта, згодом цивільне повноліття та отримання громадянських прав; знайомство з новими формами навчання; розгортання зрілої діяльності.

Розвитку мотивації навчання у старшому шкільному віці сприяє низка особливостей старшокласника: потреба до життєвого самовизначення та спрямованість планів у майбутнє,

переосмислення з цих позицій сьогодення; наявність соціальних мотивів, відповідальності перед суспільством; тенденція до усвідомлення школярем свого світогляду як наслідок соціальних та пізнавальних мотивів, ціннісних орієнтацій; усвідомлення себе як цілісної особистості, своїх можливостей у виборі майбутньої професії, своєї позиції у житті; сформованість цілепокладання. Мотивацію навчання у старшому шкільному віці ускладнюють стійкий інтерес до одних навчальних предметів на шкоду засвоєнню інших; незадоволеність одноманітністю форм навчальних занять, відсутність творчих та проблемно-пошукових форм навчальної діяльності, негативне ставлення до форм жорсткого контролю з боку вчителя; збереження ситуативних мотивів вибору життєвого шляху [3]. Для цього шкільного віку залишається актуальним надання старшокласникам широкого поля діяльності, що допоможе їм адекватно здійснити життєвий вибір. В умовах вузького кола завдань, наприклад, при ранній спеціалізації, школяру не надається можливості перевірити себе у різних видах діяльності, тому рання вузька спеціалізація не цілком виправдовує себе у справі формування різнобічно розвиненої особистості. Дієвим та ефективним внутрішнім стимулом є прагнення до пізнання нового, яке ґрунтується на інтересі до предмета пізнання. Коли за можливості вибору конкретного навчального предмета дитина не обирає той предмет, який обрала більшість її друзів, а йде на урок, який їй самій цікавий, то вона демонструє яскравий приклад внутрішньомотивованої поведінки.

**Висновки.** Мотивація є суттєвим фактором активності людини, який зумовлює ефективність та розвиток діяльності. Вона є процесом формування та закріплення позитивних мотивів навчання у школярів; визначає не тільки навчальну діяльність школяра, а й пізнавальну сферу та його активність загалом.

Навчальна мотивація є тим механізмом, який запускає, направляє та підтримує зусилля, спрямовані на здійснення навчальної діяльності. Це – комплексна складна система, що складається з мотивів, цілей, реакцій на невдачі, наполегливості та установок учнів. Навчальна діяльність є провідною діяльністю школярів, основною метою якої є успішне засвоєння знань і вмінь, необхідних для подальшого ефективного використання в житті. Отже, мотивацію сміливо можна назвати фактором успішності навчальної діяльності. При цьому, вагомий вплив на мотивацію навчальної діяльності школярів мають вікові особливості учнів.

#### Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. О.О. Єрошенко. – Донецьк: ТОВ «Глорія Трейд», 2012. – 864 с.
2. Волкова Н. П. Педагогіка : навчальний посібник. / Н.П.Волкова. – К.: Академвидав, 2007. – 616 с.
3. Канюк С. С. Психологія мотивації: навчальний посібник. / С.С. Канюк. – К.: Либідь, 2002. – С. 238–248.
4. Макаревич О. Мотивація як підґрунтя дій особистості. // Соціальна психологія. 2006. – № 2 (16). – С. 134–141.
5. Назарець Л., Руденко Н. Формування мотивації навчальної діяльності здобувачів вищої освіти. /Філософія освітнього простору:психологічний вимір: колективна монографія; під ред. Р.В.Павелківа, Н.В.Корчакової. – К.: Вид-во «Центр учбової літератури», 2021, С. 29–54.
6. Овсянецька Л. П. Мотиваційна основа творчості. // Філософія, соціологія, психологія: збірник наукових праць. – Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2007. – Вип. 12. – С. 23–30.

УДК 159.9-042.72: [004.38:316.61]

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМП'ЮТЕРНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Гнівошевська Анастасія, здобувач ОС «бакалавр»,  
спеціальності 053 «Психологія», IV курс, РДГУ  
Кулаков Руслан, кандидат психол. наук, доцент

Комп'ютерна залежність в останні роки стала однією з актуальних соціально-психологічних і медичних проблем українського суспільства. Зростаюча поширеність такої патологічної залежності привела багатьох людей в Україні до девіантної і делінквентної поведінки, а когось і до суїцидальних тенденцій. Інформаційна мережа Internet надає великі можливості для діяльності та самовираження людини, які не можуть бути реалізовані в реальній дійсності. Разом з тим, у певній категорії користувачів оперування її ресурсами забирає все більше і більше часу та стає настільки домінуючим, що згодом у них прогресує зниження здатності до вольового контролю над власною активністю у віртуальному просторі, виникає ціла низка особистих та соціальних негараздів, з'являються труднощі у комунікативній та професійній сферах, соціальна дезадаптація.

Згідно з даними останніх досліджень відхід у світ фантазій став однією з поширених поведінкових стратегій сучасної молоді у важких життєвих ситуаціях. Наприклад, комп'ютерна гра стає механізмом втечі певної частини дітей та молоді від реальності. Вже існують припущення, згідно з яким «алкоголем» постіндустріальної епохи були наркотики, а в інформаційну епоху ним стануть комп'ютерні ігри [2]. Комп'ютерна залежність – різновид психічної залежності, який характеризується патологічною тягою людини до роботи або проведення часу за комп'ютером [4, с. 15]. Також Інтернет-залежність визначають як психічний розлад, нав'язливе бажання підключитися до мережі та хвороблива нездатність вчасно вийти з неї [1, с. 236].

Цьому питанню присвячено чимало сучасних наукових праць, де звертається увага на небезпеку надмірного користування мережею Інтернет (О. М. Арестова, Ю. Д. Бабаєва, К. В. Боярова, О. Є. Войскунський, А. І. Гольдберг, А. Є. Жичкіна, М. С. Іванов, О. В. Смилова, Н. В. Чудова, К. С. Янг). Вивчені особливості психічних станів користувача комп'ютера (І. Г. Белавіна, Дж. Грохол, О. Ю. Дроздов, Т. Ю. Мітельов, Л. В. Подригало, І. В. Тютюнник); проаналізовані проблеми Інтернет-залежності як різновиду адиктивної поведінки (Б. Л. Браун, В. А. Лоскутова, М. Холл, О. Ф. Шайдуліна, М. А. Шоттон).

Психологічні наслідки зловживання комп'ютерною інформацією розглянуто в дослідженнях Л. П. Гур'євої, Е. О. Мулика, О. В. Шинкаренко, О. В. Якушиної. Провідні закордонні дослідники (А. І. Гольдберг, Н. А. Спайра, К. С. Янг) взагалі відверто називають глобальну комп'ютеризацію приватного життя хворобою XXI століття. Вивчення даної проблеми викликало достатній інтерес у вітчизняних вчених (О. Ю. Дроздов, Т. В. Карабін, В. А. Лоскутова, Л. М. Юр'єва), проте вони не враховували той факт, що більшість користувачів Інтернету складають підлітки.

**Мета дослідження** – аналіз психологічних особливостей комп'ютерної залежності у підлітковому віці.

**Виклад основного матеріалу.** Цілком зрозуміло, що підлітковий вік – найнебезпечніший період щодо формування Інтернет-залежної поведінки.

Насамперед це пов'язано із виникненням особливої форми підліткової самосвідомості – почуттям дорослості. Р. Павелків вважає, що це психологічне явище «визначається як новоутворення свідомості, через яке підліток порівнює себе з іншими, знаходить зразки для засвоєння, будує свої стосунки з людьми, перебудовує свою діяльність» [5, с. 251]. І часто це може проявлятися у гіпертрофованій потребі у самостійності, бажанні копіювати способи поведінки старших, тривожних станах щодо невизнання однолітками.

Ще однією особливістю підліткового віку є виникнення особливої форми егоцентризму, одним із компонентів якого є феномен «уявної аудиторії» – переконаність

підлітка в тому, що його постійно оточують глядачі [5, с. 252]. Подолання підліткового егоцентризму відбувається в міру розвитку близьких стосунків з ровесниками. Адже саме спілкування з однолітками за рівнем значущості займає провідну позицію. Та останнім часом все частіше спостерігається комунікативна деривація, коли підліток стає закритим для відвертого спілкування, і занурюється у світ віртуальних подій. Окрім того, дитина втрачає емоційний контакт з батьками або педагогами, які на цьому етапі відіграють основну роль у соціально-психологічному становленні. Адже дорослі не завжди розуміють важливість щирого відвертого взаємопорозуміння з дитиною та не відчують певної загрози від віртуальної комунікації. Тоді Інтернет стає повним замісником інтимно-особистісного спілкування у цьому віці.

Головні ознаки початку комп'ютерної залежності у підлітка такі:

- непереборне бажання скористатися Інтернетом без суттєвої необхідності;
- небажання залишити роботу або гру на комп'ютері;
- роздратування через вимушені відволікання;
- нездатність контролювати свій час перебуваючи в Інтернеті;
- розумове та фізичне виснаження;
- порушення сну та концентрації уваги після довготривалого не контрольованого перебування у мережі;
- дратівливість;
- депресія;
- труднощі у спілкуванні з людьми у реальному житті;
- надмірні грошові витрати на постійне оновлення програмного забезпечення та пристроїв комп'ютера;
- небажання займатися домашніми справами;
- небажання вчитися;
- нехтування власним здоров'ям, гігієною, харчуванням і сном на користь спілкування з комп'ютером;
- відчуття емоційного піднесення під час роботи або гри на комп'ютері;
- обговорення комп'ютерної тематики з усіма, хто хоча б трохи розуміється на цьому.

Основні 5 типів інтернет-залежності такі [3, с. 44]:

1. Нав'язливий веб-серфінг – нескінченні подорожі по Всесвітній павутині, пошук інформації.

2. Пристрасть до віртуального спілкування і віртуальних знайомств – великі обсяги листування, постійна участь в чатах, веб-форумах, надмірність знайомих і друзів в Мережі.

3. Ігрова залежність – нав'язливе захоплення комп'ютерними іграми по мережі.

4. Нав'язлива фінансова потреба – гра по мережі в азартні ігри, непотрібні покупки в інтернет-магазинах або постійні участі в інтернет-аукціонах.

5. Кіберсексуальна залежність – нав'язливий потяг до відвідування порносайтів і заняття кіберсексом.

Усі види діяльності, здійснювані за допомогою Інтернету, такі як спілкування, пізнання або гра, мають властивість захоплювати людину цілком; вони не залишають їй часу і сил на реальне життя. У зв'язку з цим сьогодні фахівці інтенсивно обговорюють таке захворювання як «інтернет-залежність». Для дослідження проблеми виникнення комп'ютерної залежності у підлітковому віці нами було використано тест на визначення ступеня комп'ютерної залежності [6]. Дана методика була запропонована Н. Левшуновою для визначення ступеня комп'ютерної залежності. Вона виділяла перші ознаки комп'ютерної залежності підлітка, це такі як: пропуски шкільних занять через комп'ютерну гру; просиджування біля комп'ютера у ночі; харчування під час комп'ютерної гри; асоціювання себе з героями комп'ютерних ігор; переважання комп'ютерних ігор над спілкуванням; загальний час, проведення за грою, перевищує час виконання домашніх завдань, прогулянок, спілкування з батьками й однолітками, інших захоплень; підліток не уявляє, чим зайнятися, коли комп'ютер не працює, конфлікти з батьками та шантажування їх у відповідь на

заборону сидіння за комп'ютером. Згідно цієї методики досліджуваному пропонується ряд питань, наприклад, «Чи вдасться Ви до спілкування в Інтернеті, щоб зав'язати нові знайомства?», «Як часто Ви залишаєтесь в режимі онлайн довше, ніж планували?», «Якщо Вам заважають під час сидіння за комп'ютером, чи часто Ви нервуетесь, втрачаєте контроль над собою?» та інші.

Для відповідей на запитання було запропоновано використовувати таку шкалу: 0 балів – ніколи; 1 бал – рідко; 2 бали – інколи; 3 бали – часто; 4 бали – завжди. В обробці результатів підраховується загальна кількість отриманих балів. Чим сума балів вища, тим ймовірніша наявність комп'ютерної залежності.

У ході проведеного емпіричного дослідження нами серед досліджуваних було виявлено: звичайних користувачів – 29 %; користувачів, у яких є проблеми – 31 %; залежних користувачів – 40 %.

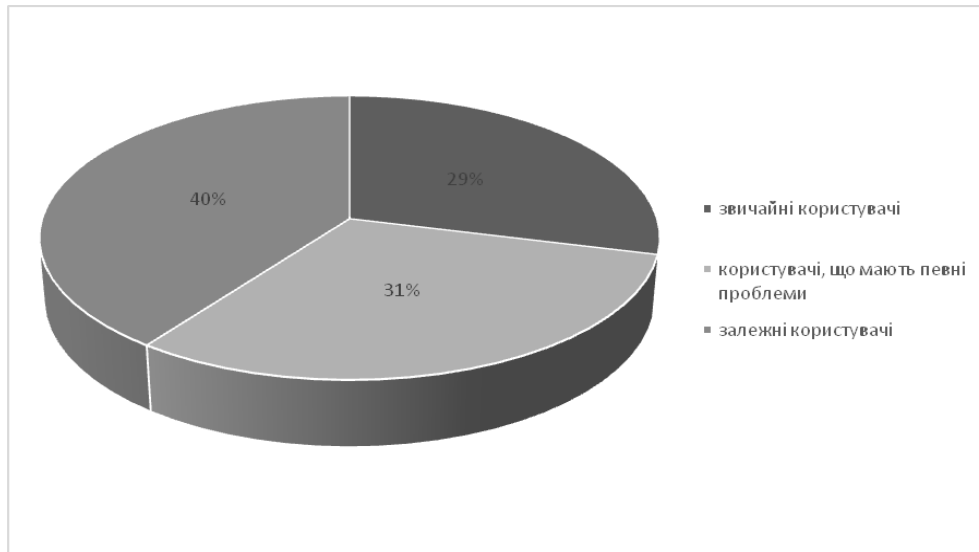


Рис. Рівні комп'ютерної залежності у підлітків

Отже, Інтернет-залежних підлітків більшість порівняно з проблемними та звичайними користувачами Інтернетом.

Спробуємо розібратися у причинах та передумовах виникнення комп'ютерної залежності. У кібернетичному просторі підлітку легко можна позбутись агресивності, яка накопичується під час різноманітних життєвих колізій із оточуючими (на вулиці, в школі, вдома). В рольових іграх можна ідентифікувати себе із непереможним героєм чи суперменом і перестріляти всіх своїх ворогів. Можна задовольнити потребу в зміні психічного стану, властиву людині від народження. Реалізацію даної потреби в кібернетичному просторі забезпечують різноманітні ігрові програми. Безліч потужних інформаційних комп'ютерних систем дозволяє задовольнити пізнавальну потребу. За допомогою Інтернету можна задовольняти потребу в спілкуванні. Для підлітків також суттєвою є можливість підвищити свій статус серед ровесників завдяки оволодінню модним та престижним пристроєм. З наведеного вище видно, що кібернетичний простір – це безмежний світ задоволення різнобічних інтересів, який приваблює та може міцно тримати людину в своєму полоні. Але він має властивість надмірно захоплювати її, і саме ця властивість, яку людина використовує у разі потреби, небезпечна.

На виникнення комп'ютерної залежності впливають і соціальні причини. Батьки вважають, що зручно всадовити дитину за пульт на необмежений час, радіючи її захопленню новою іграшкою і своєму тимчасовому звільненню від батьківських обов'язків. У наслідок різноманітних соціально-економічних причин часто батьки надають перевагу заповнення дозвілля дитини комп'ютерними іграми, тому що іншими способами потребують значних грошових витрат і безпосередньої участі батьків (спорт, мандри, заняття різними видами мистецтв).

Завдяки мультимедійним технологіям підлітки настільки вживаються в комп'ютерну гру, що в її віртуальній реальності їм стає цікавіше, ніж у реальному житті. Їх приваблює, що за невиконання завдань, які постають перед ними «там» вони не одержать поганих оцінок, їх не будуть сварити батьки, бо зроблені помилки завжди можна виправити шляхом повторення гри. Необхідно зауважити ще одну особливість взаємодії дитини з комп'ютером. На відміну від занять спортом або рухових ігор, грати з комп'ютером можна набагато довше, оскільки фізичне навантаження на м'язи тіла мінімальне, й відчуття втоми, яке сигналізує про вичерпаність сил, з'являється значно пізніше, ніж під час гри, наприклад у футбол. Надмірне захоплення комп'ютерними іграми є причиною того, що підліток починає все менше жити в реальній дійсності й усе більше часу проводити в комп'ютерній псевдореальності. Віртуальний світ комп'ютерної гри стає для підлітка ближчим, ніж реальне життя; реальність переживається як чужа і небезпечна. Таке розуміння механізму формування комп'ютерної залежності дозволяє пояснити поведінку підлітків, коли вони, не маючи доступу до комп'ютера, стають замкненими і роздратованими.

Психологи відзначають, що залежні від комп'ютерних ігор мають відхилення в емоційній сфері, які виявляються в дратівливості, запальності, емоційній нестійкості, зниженні активності, погіршенні настрою й самопочуття, дисфорії, депресії.

**Висновки.** Отже, незважаючи на те, що прагнення, які супроводжують комп'ютерну залежність, а саме бажання навчитись чогось нового, задовольнити пізнавальні інтереси, бажання не відставати від ровесників – мають позитивні аспекти, цей тип залежності, як і будь-який інший, веде до деградації особистості і з часом – до зниження соціального статусу, втрати особистісного «Я», погіршення психічного стану, збудження внутрішніх подразників, виникнення агресії, замкнутості.

#### Список використаних джерел

1. Исследования Интернета в психологии // Интернет и российское общество / Под ред. И. Семенова. – М. : Гендальф, 2002. – С. 235-250.
2. Интернет-залежність [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%86%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B5%D1%>
3. Кириченко Є. А., Ярута А. Г. Особливості інтернет-комунікації, як нової форми соціалізації в сучасному суспільстві [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream/123456789/24615/1/Kyrychenko.pdf>
4. Матеюк О. А. Бар'єри у процесі міжособистісної комунікації як засіб протидії психологічному впливові / О. А. Матеюк // Збірник наукових праць інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка – К., 2005. – Т. VII, випуск 2. – С. 106-112.
5. Павелків Р. В. Вікова психологія : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Р. В. Павелків. – К. : Кондор, 2011. – 468 с.
6. Тест на інтернет-залежність: визначення рівня залежності [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://supercomputer.com.ua/?p=21215>

УДК 159.922.8-056.49:316.613.434

#### ПРИЧИНИ БУЛІНГУ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Грицюк Карина, здобувач ОС «бакалавр»  
спеціальності 053 «Практична психологія», 2 курс, РДГУ  
Керівник: *Джеджерера О.В., старший викладач*

Проблема булінгу була і завжди буде. Вона є однією з найцікавіших і актуальних проблем в суспільстві. Це проблема, про яку довгий час не прийнято було говорити. Багатоох дітей у свій час дражнили рідні брати, сестри, друзі. Зараз надзвичайно гостро постає проблема агресивних проявів у стосунках підлітків, збільшується кількість фіксованих випадків даного явища. В Україні недостатньо запропонованих форм і методів профілактики



та корекції булінгу підлітковому віці. Одним із найголовніших завдань держави є захист життя та здоров'я громадянина. Тому здійснюється робота в напрямку подолання булінгу, зокрема, 18 грудня 2018 року ВР прийняла закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів, щодо протидії булінгу».

**Мета дослідження:** проаналізувати проблему булінгу та визначити його причини у підлітковому віці.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проблемою булінгу займалися такі вчені, як А. Пікасо і П. Хайнеманн, вони вважаються основоположниками дослідження цієї проблеми. Крім того, дилемму булінгу вивчали і британські дослідники В. Бесаг і Д. Лейн. Французький вчений К. Дьюкс перший висвітлив дилемму шкільного цькування. П. Хайнеманн описав схему за якою відбувається булінг. Дитину нова група починає знищувати через те, що вона порушує рівновагу. Анкету виявлення булінгу в школі розробила В. Р. Петросянц. Багато робіт приділила вивченню дітей, які беруть участь в булінгу М. М. Кравцової значна [3]. Дан Ольвеус – дослідник, який почав вивчати проблему булінгу. Норвезький вчений розробив програму превенції, тобто програму попередження булінгу, яка називалась «The Olweus Bullying Prevention Program». Він зазначає, що булінг – це навмисна, систематично повторювана агресивна поведінка, що ґрунтується на нерівності соціальної влади або фізичної сили [4]. На початку 70-х років ХХ ст. Дан Ольвеус провів перше дослідження булінгу, результат якого опублікували у Швеції та в США у книзі «Агресія у школі: булери та хлопчики для побиття».[4] Ще тему булінгу вивчали наступні вчені: Петер-Пауль Хайнеман (1969, 1972) та Анатолій Пікас (1975).

Що ж таке «булінг»? Булінг – це певний прояв агресії з залякуванням особистості та появою можливості її повного підпорядкування собі та своїм інтересам.[1] Суттю булінгу є презирство і зневага, що дозволяє кривдникам не мати почуття провини. За допомогою булінгу підлітки самостверджуються. У 1974-1988 рр. досконально висвітлював оригінал булінгу британський практик Д. Лейн, який зробив наголошення на структуру цього процесу і фактори, що сприяють його прояву. В одній із своїх робіт проєктувальник дав визначення, яке стало класичним: «булінг - це тривале фізичне або психічне насильство з боку індивіда або групи щодо індивіда, який не здатний захистити себе в даній ситуації». Типовими ознаками цькування є: дії (інакше) тобто зацікавленість кривдника, наслідком яких є заподіяння психічної та фізичної шкоди, приниження, (сильний) жах (душевна) збентеження субординацією потерпілого інтересам кривдника, та/або спричинення соціальної ізоляції потерпілого.

Наявність спостерігачів, жорстокість - ознаки особистості, що визначається як байдужість до страждань людей тобто поривання заініціювати страждань іншим, дискримінація - будь-яка різниця виключення, обмеження або перевага, що заперечує або зменшує рівне здійснення прав (гендерна, расова, культурна, етнічна), приниження - поступуванні людини, метою і результатом якої є гепання у принижуваного схильність до власної гідності та його гідності в очах інших людей, агресія - інстинктивна індивідуальна поступуванні людей, тварин, яку породжує (сильний) жах (дія) лютування тощо – це додаткові ознаки булінгу.[2] Певні дії, що виникають під час булінгу мають спільні риси, такі як: 1) кривдник та жертва обов'язково різні за соціальним статусом, віком, фізичними можливостями, різної релігії, статі чи раси; 2) кривдник навмисно викликає фізичний або психоемоційний біль, насолоджується цим; 3) кривдник погрожує, що це не перший і не останній раз знуцання.

Булінг включає чотири головні компоненти: булінг здійснюється регулярно, поведінка є навмисною, учасники не мають однакової влади та булінг – це агресивна і негативна поведінка підлітка.

Є декілька видів булінгу: вербальний, фізичний, емоційний. Найчастіше булінг відбувається у вербальній формі. Знаряддям вербального булінгу слугує голос (образливе ім'я, поширення образливих чуток.). В наш час актуальним є кібербулінг. В Україні складна ситуація з CoViD-19, він вже почав модифікувати, велика кількість населення захворіла і багато людей вже померло від цього вірусу. Щоб вберегти населення від зараження вірусом,

всі школи, дитячі садки та вищі навчальні заклади зачинили на карантин. Тому почав розповсюджуватись кібербулінг – приниження за допомогою Інтернету та різних електронних пристроїв (пересилання фотографій, погані або нецензурні коментарі, поширення чуток). У цьому просторі не існує захисних бар'єрів.[2]

У самому процесі булінгу можна виділити кривдника, жертву та спостерігача. Зазвичай, булерами виступають діти, які мають риси характеру нарциса – прагнення до влади, самоствердження, вони грають на публіку, саме для цього і потрібні свідки (спостерігачі). [5] Типи поведінки булера: 1) дитина зазвичай поводить себе соціально прийнятно, піклується про інших та має непогані успіхи в навчанні. Однак іноді поводить себе непередбачувано, нехарактерно, принижує інших учнів, хоча й схильна бути відповідальною та піддається вихованню; 2) дитина, яка ніби вдягає маску хороброго, приваблива, має лідерські якості; 3) показовий тип, хоче бути на «сцені», поєднує різні види булінгу; 4) «у повному озброєнні» має стійкі наміри чинити булінг, добре розуміє стан іншої людини та вміє користуватися цим, помічає вразливі сторони потенційної жертви; 5) і останній тип – «соціопати», які є агресивними та імпульсивними. [2]

Також є два типи жертв: перший тип – це пасивна жертва, яка реагує на знущання плачем, уникає кривдника, а другий тип – «провокативна» жертва: часто привертає увагу кривдника, схильна протистояти булінгу. Спостерігачі хоч і не беруть участі, але зазнають впливу. Коли спостерігач активно підтримує кривдника, у жертви виникають ще сильніші страждання. Також спостерігачі зазвичай бояться кривдника, не бажають виділятися з натовпу однокласників; діти, які раніше піддавалися насильству, бажають відігратися за свої приниження. [2] Існує багато причин булінгу, наприклад, помилкове уявлення про те, що агресивна поведінка допустима; бажання завоювати авторитет в очах друзів та однолітків; бажання привернути увагу впливових дорослих; нудьга, здирство, компенсації за невдачі в навчанні чи громадському житті; через тиск батьків, через жорстоке поводження батьків та відсутність їхньої уваги до дитини; прагнення до популярності, поваги з боку однолітків; особистісні особливості (вади, колір шкіри чи волосся, колір очей).[3] Вважається, що трансляція жорстоких фільмів призводить до агресивної поведінки в підлітків.

Є багато факторів, які призводять до агресивної поведінки. Особистісні фактори: тип темпераменту, характер, емпатійність, егоїстичність. Також ще однією причиною є вживання алкоголю, наркотиків. Діти, які зловживають, втрачають почуття самоконтролю. Не менш серйозною є психологічна причина – біполярний розлад. Цей розлад характеризується періодичними депресіями, маніями або поєднанням обох, а головне викликає, на відміну від змін настрою, погіршення нормального соціального функціонування в школі, з однолітками та вдома в сім'ї. До сімейних факторів ми можемо віднести: гіперопіка, або ж навпаки – дефіцит уваги, ігнорування потреб дитини; домашнє насильство.[3] До соціальних факторів належать гендерні стереотипи, культурні норми, соціальна та економічна нерівність, вплив ЗМІ.[3] Ще одним фактором є телебачення, де часто показують жорстокі фільми та насильство. Воно має дуже серйозний вплив на формування ціннісної системи та поведінки дитини. Багато підлітків після перегляду сюжетів з картинами жорстокості, агресивності, самогубств ідентифікують себе з такими героями та діють відповідно.

Діти, які потерпіли від булінгу зазнають чимало страждань. Вони мають психологічне чи фізичне виснаження. У жертв знижується самооцінка та впевненість у собі. Учні-жертви різних видів булінгу в школі частіше показують моделі поведінки, що відмінні від інших: побоювання нападів, прогул занять, уникання небезпечних місць, відмова від участі в додаткових гуртках, секціях тощо. Ми маємо пам'ятати, що булінг залишає й наслідки для тих, хто знущається. Зазвичай вони стають агресивними дорослими, для яких є більшою ймовірністю бути багаторазово засудженими за злочинні дії. А спостерігачі стають більш тривожними, всього бояться, у них зникає почуття ввічливості та толерантності. Свідки булінгу бачать, що дії насильника не тягнуть покарання, а тому частіше використовують агресію в майбутньому [2].

У школах обов'язково має проходити профілактика попередження булінгу. Так, під час зустрічі з батьками жертв булінгу основними завданнями психолога, соціального педагога або представника шкільної адміністрації є: збір даних, що стосуються булінгу; заохочення батьків до співпраці, з метою подолання проблемної ситуації; встановлення і підтримка відкритих стосунків між школою і батьками.[5] Є різні методи роботи з учнями: інформаційні куточки, пам'ятки, бесіди, тренінги, виховні години.[1]

**Висновки.** Отже, булінг як явище, є актуальним – це прояв агресії, що супроводжується постійним тиском. Основними причинами булінгу в підлітковому віці є фізичні вади, особливості зовнішності, відсутність досвіду життя в колективі, труднощі у навчанні. Підлітки часто заздрають один одному, а заздрість, почуття неприязні, боротьба за владу, самоствердження провокує булінг

### Список використаних джерел

1. Сидорова А. С. Профілактика булінгу серед підлітків в закладах загальної середньої освіти / [Електронний ресурс] А. С. Сидорова . – Режим доступу: <https://vsimosvita.com/naukova-stattya-quot-profilaktika-bulingu-sered-pidlitkiv-v-zakladah-zagalnoyi-serednoyi-osviti-quot/>
2. Король А. Причини та наслідки явища булінгу / А. Король // Відновне правосуддя в Україні. - 2009. - №1-2. - с.84-93.
3. Ковальчук С.А. Основні причини виникнення булінгу у підлітковому віці / С. А. Ковальчук // Житомирщина педагогічна. – 2021. - №1 (21).
4. Olweus D. Bullying at school: what we know, what we can do / Olweus D. – Malden, MA: Blackwell Publishing, 1993.
5. Coloroso Barbara. The bully, the bullied, and the bystander: from pre-school to high school: how parents and teachers can help break the cycle of violence. - Canada, 2002. - P. 218.

## УДК 159.9

### ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ТА АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У ЗВО

**Гуранець Аліна, здобувач ОС “магістр”**  
спеціальності 053 “Психологія”, 2 курсу, РДГУ  
*Керівник: Литвиненко С.А., доктор пед. наук., професор*

Студентство в Україні складає вагому частку суспільства, яка зайнята специфічною працею – навчанням. Вступаючи до вищого навчального закладу, студенти зустрічаються з труднощами, які пов'язані з недостатньою психологічною готовністю до нових умов навчання, з руйнуванням усталених установок, навичок, звичок, ціннісних орієнтацій вихованців середньої школи. Перші кроки вчорашнього школяра на етапі вищої школи вимагають від нього не лише старання та загальної підготовки, але й значних якісних змін. Той, хто не готовий до них, нерідко втрачає навіть бажання здобувати вищу освіту. Саме на цьому етапі починається процес адаптації студента-першокурсника до навчання у ЗВО. Психологічну адаптацію розглядають як один із провідних способів і необхідну умову соціалізації особистості. Це процес пристосування індивідуальних та особистісних якостей до життя й діяльності людини в змінених умовах існування, а саме: пристосування організму до нових умов навколишнього середовища, що забезпечує йому виживання та підтримку нормальної життєдіяльності.

Адаптація – це не лише передумова активної діяльності, а й необхідна умова її ефективності.

**Мета дослідження** полягає у теоретичному обґрунтування особливостей взаємозв'язку психологічного благополуччя та адаптації студентів-першокурсників до навчання у ЗВО.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз наукової літератури вказує на те, що питання адаптації студентів до умов навчання у вищому навчальному закладі посідає одне з провідних місць у дослідженнях щодо проблем формування особистості майбутнього фахівця. Питанням адаптації присвячені наукові дослідження багатьох авторів (О. Безпалько, Н. Заверико, Л. Коваль, Г. Лактіонової, А. Мудрик та ін.). Труднощі початкового етапу навчання і чинники, що впливають на процес адаптації у своїх наукових працях розкривали О. Прудська, А. Андреева, С. Гапонова, Ю. Бохонкова. Проблеми адаптації студентів до навчання в умовах вищого навчального закладу приділяється багато уваги такими науковцями як Т. Алмазова, Ю. Бохонкова, Н. Герасімова, Н. Жигайло, О. Кочерук. Адаптацію як необхідну умову соціалізації людини розглядають М. Лукашевич, А. Мудрик, С. Пальчевський та ін. Такі вчені, як Л. Красовська, М. Прищак, Л. Гармаш, О. Маріна, О. Стягунова та ін. роблять акцент на важливості адаптації першокурсників до навчання, підкреслюючи те, що успішність перебігу процесу адаптації є запорукою сприятливого розвитку.

Сучасна освіта виступає як фактор набуття людиною соціально корисних якостей та викорінення соціально небажаних – це важливий чинник впливу на соціалізацію особистості. У процесі набуття освіти, людина вчиться адаптуватися до нових соціальних умов, отримує певні знання та уміння, які допоможуть їй у подальшому житті. Проблема адаптації студентів першого курсу до середовища вищого навчального закладу широко обговорюється в системі вищої освіти, адже від успішності цього процесу багато в чому залежить подальша професійна кар'єра і особистісний розвиток майбутнього фахівця. Поняття адаптації можна розглядати як процес пристосування індивіда до нових умов, входження до нового соціального середовища, засвоєння норм такого середовища та вироблення нової моделі поведінки. Здатність активного пристосування особистості до умов середовища як фізичного, так і соціального, визначається як адаптивність – не адаптивність та відображає відповідність між метою та результатами яких досягнуто у процесі виконання певного виду діяльності [1].

Оскільки в навколишньому середовищі постійно відбуваються зміни соціальної ситуації розвитку, які потребують пристосування індивіда до нових вимог діяльності, соціальних умов і нового оточення, процес соціальної адаптації є безперервним. Як процес активного пристосування і творчого засвоєння особистістю нового соціального середовища, у якому вона постає не лише об'єктом, а й суб'єктом адаптації, а соціальне середовище є одночасно і адаптуючою, і адаптованою стороною тлумачить поняття соціальної адаптації В. Стрельцова. Також науковець виділяє критерії соціальної адаптації студентів: критерій соціально-психологічної адаптації, який відображає емоційні стани студентів, взаємини в академічній групі, морально-психологічну атмосферу; критерій професійної адаптації, який характеризує мотив вибору студентами їхньої майбутньої професії, рівень підготовленості студентів до виконання професійних завдань, оволодіння знаннями та навичками; критерій суспільної адаптації, що висвітлює адаптацію студентів до вищого навчального закладу як соціального інституту, розуміння студентами ролі суспільної діяльності, ставлення до громадського життя, рівень соціальної активності та її мотиви [6].

У соціально-педагогічній літературі розглядають такі форми адаптації студентів-першокурсників до навчання у вищому навчальному закладі:

- формальна – пізнавально-інформаційне пристосування до нового оточення, структури вищої школи, змісту навчання в ній, її традицій, своїх обов'язків. Стан маргінальності між уже не школярем, але й ще не студентом, характерний для першокурсників. Саме цим пояснюються розтягнені строки адаптації студентів-першокурсників до нової системи навчання, до нового способу життя, утворення нового динамічного стереотипу, і є однією із причин низької успішності студентів першого курсу під час зимової сесії.

- соціально-психологічна (суспільна) – процес внутрішньої інтеграції (об'єднання) групи студентів-першокурсників та інтеграцію цієї групи зі студентським оточенням в цілому. У цьому контексті основною функцією адаптації є прийняття індивідуумом норм і

цінностей нового соціального середовища, форм соціальної взаємодії, які в ньому склалися, формальних і неформальних зв'язків, а також форм навчальної діяльності.

- дидактична – проблема підготовки до нових форм і методів навчальної роботи у вищому навчальному закладі, що відображає, в першу чергу, інтелектуальні можливості студентів-першокурсників [2]. Досліджуючи питання адаптації студентів-першокурсників у вищому навчальному закладі можна зазначити, що адаптаційний період, який починається з перших днів навчання є дуже важливим етапом, адже саме в цей час відбувається «активне, творче пристосування студентів нового прийому до умов вищої школи, в процесі якого в студентів формуються оптимальні взаємини, покликання до обраної професії, раціональний колективний режим праці та побуту» [4].

Період адаптації проходять не всі однаково. Залежно від активності особистості адаптивний процес може бути двох видів: активне адаптування; пасивне, конформне прийняття цілей і цінностей нової соціальної групи. Цілеспрямований вплив на особистість студента-першокурсника з метою його успішної адаптації в умовах вищого навчального закладу має відбуватись з урахуванням найбільш впливових соціально-педагогічних чинників, передбачення оцінки досягнутих результатів і на їх основі здійснення відповідних коректив адаптаційного процесу. Результатом такого підходу стане перехід вчинку-дії студентів-першокурсників на новий рівень, самореалізація їхніх духовних запитів, прояви соціальної активності, самостійності та ініціативності. Для успішної адаптації студентства, позанавчальна діяльність організована і здійснювана в умовах вищого навчального закладу, має насамперед спрямовуватися на налагодження міжособистісних стосунків першокурсників, формування їхнього вміння цінувати особистість іншої людини, виховання почуття єдності колективу, створення умов отримання інформації відповідно до життєвих уподобань та запитів, для творчого самовизначення і самореалізації тощо.

Соціальний аспект адаптації характеризується ступенем прийняття людиною групових норм та правил життя, а також ступенем прийняття цієї людини групою. Показниками, що відображають тенденції соціальної адаптації є задоволення людини групою, до складу якої вона входить, співпадання індивідуальних і соціальних цінностей тощо. Критеріями успішної соціальної адаптації студента і групи є задоволеність своїм статусом, усвідомлення себе членом групи, налагодження конструктивних взаємин з однокласниками, розвинуті комунікативні здібності. Адаптаційний процес потребує педагогічного забезпечення, а саме, визначення соціально-педагогічних умов, які забезпечують ефективність процесу адаптації студентів-першокурсників у структурі педагогічної освіти: наявність сприятливого педагогічного середовища; реалізація різних напрямів – роботи з студентами; впровадження відповідних організаційно-педагогічних умов [2]. Із вступом до вищого навчального закладу різко змінюються об'єктивні чинники впливу на особистість: змінюється оточення і спілкування; у багатьох немає можливості щоденно спілкуватися з батьками, рідними; інші побутові умови (мешкання в гуртожитку, харчування тощо). Все це породжує складності, веде до руйнування уже сформованих стереотипів, нерідко негативно впливає на самопочуття молодої людини. Студенти-першокурсники мають пристосуватися до умов життя і діяльності згідно з новими соціальними функціями і особливостями роботи вищого навчального закладу.

**Висновки.** Отже, можна дійти висновку, що процес адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у вищому навчальному закладі – це прийняття норм нового соціального середовища, внутрішнє та зовнішнє ставлення до цих норм та включення до системи міжособистісних стосунків у групі. Тому, процес адаптації студентів у вищому навчальному закладі можна розглядати як комплексну проблему, адже їм доводиться пристосовуватись до зміни відпочинку і праці, до нової системи навчання та входження в новий колектив.

**Список використаних джерел**

1. Бохонкова Ю. О. Соціально-психологічна адаптація першокурсників до умов вищих навчальних закладів : монографія / Ю. О. Бохонкова; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. – Луганськ, 2011. – 199 с.
2. Левківська Г. П. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти: Навч. посібник / Левківська Г. П., Сорочинська В. Є., Штифурак В. С. – К. : Либідь, 2001. – 128 с.
3. Кондрашова В. П. Некоторые психологические показатели адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в ВУЗе / В. П. Кондрашова // Вопросы вузовской педагогики, психологии и дидактики. – Воронеж, 1972. – С. 111– 133.
4. Плотнікова О. Важливість вивчення індивідуальних особливостей першокурсників у період дидактичної адаптації // Рідна школа. – 2001. – № 10. С. 62–64.
5. Семиченко В. А. Психология деятельности / В. А. Семиченко. – К. : Издатель А. Н. Ешке, 2002. – 248 с.
6. Стрельцова В. Ю. Соціальна адаптація студентів інституту культури і мистецтв до умов відкритого культурно-освітнього середовища : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед.наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / В. Я. Стрельцова. — Луганськ, 2009. — 22 с.

**УДК 316.6:316.4****РОЛЬ СПІЛКУВАННЯ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ**

**Давидюк Вікторія, здобувач ОС «бакалавр»  
спеціальності 053 «Психологія», 2 курс, РДГУ**

**Хомич Іванна, канд. психол. наук, старший викладач**

В умовах сучасного швидкоплинного розвитку інформаційних технологій суспільство має змогу слідкувати за подіями у світі будь-де. Новітні технології сприяють розвитку інформаційного суспільства, запорукою якого є взаємодія між людьми. Тому для того, щоб адаптуватися у загальнолюдській спільноті, потрібно вміти знаходити продуктивні стратегії спілкування та усвідомлено проникати у культуру співрозмовника. Адже головний атрибут, що забезпечує формування особистості та є однією з первинних потреб людини – це спілкування. Наразі маємо низку психолого-педагогічних досліджень, у яких висвітлено різні аспекти проблеми спілкування. Серед них варто згадати роботи Г. Андреевої, Л. Божович, О. Леонтьєва, С. Максименка та інших [1, с.16].

**Мета дослідження** – проаналізувати роль спілкування у формуванні особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Упродовж життя ми постійно контактуємо з різними людьми. Потреба спілкуватися з іншими обумовлена необхідністю взаємодіяти не тільки в процесі навчання, але й під час вирішення спільних завдань чи дискусійних питань. Безперечно особистість не може повноцінно розвиватися без спілкування. Адже це основний складник соціалізації особистості. Завдяки інформаційним обмінам між членами суспільства налагоджується взаємодія та виробляються соціальні норми поведінки. Науковці по-різному трактують поняття «спілкування». Так, наприклад, Л. Виготський та С. Рубінштейн вважали, що спілкування – це обмін думками, почуттями та переживаннями. Видатний методист Л. Рєзніков зазначав, що спілкування є специфічною соціальною формою інформаційного зв'язку. На думку Г. Андреевої, К. Платона, спілкування – це взаємодія, стосунки між суб'єктами, які мають діалогічний характер [1, с.6]. З огляду на запропоновані визначення, можна підсумувати, що головним складником процесу спілкування є взаємодія особистостей. Недарма найпоширенішим визначенням поняття «спілкування» є наступне: «Спілкування – це універсальна потреба людського буття, яка функціонує в різних формах людських відносин» [3, с.11].

Не можна не погодитися з думкою відомого філософа Григорія Сковороди, який говорив, що «людина, спілкуючись, реалізує свої природні обдарування, які можна реалізувати тільки через освіту та самопізнання» [1, с.7]. Більшість людей вважає, що вони вмילו володіють своїми комунікативними навичками. Проте мало хто звертає увагу на те, що є різні аспекти спілкування, які характеризують його ефективність.

Під час спілкування необхідно врахувати таку особливість: мовленнєві навички за своєю природою є механічними та стереотипними. Слушно згадати слова відомого грецького філософа Геракліта: «Ніхто двічі не може увійти в одну річку, через мить і він не той, і річка інша» [3, с.13]. З огляду на це, наголосимо, що залежно до ситуації людина добирає необхідні їй мовні засоби та мовленнєві навички у той чи інший момент, що фактично стає запорукою успішної комунікації. Ще з дитинства немовля залежить від дорослого, адже доросла особистість стає для малечі першою і чи не єдиною ланкою передачі та отримання інформації. І саме з цього починається спілкування, передусім емоційне, що позитивно впливає на розвиток дитини. Однак, у різних ситуаціях це може призводити й до негативних впливів, у яких дитина буде постійно вимагати уваги з боку дорослого, що може зашкодити її розвитку [2, с.156]. Процес спілкування з цього віку прогресуватиме лише тоді, коли дитина почне говорити, що стане перехідним кільцем до повноцінної комунікації.

Емоційні контакти з дітьми у віці від двох до чотирьох місяців показують, яке захоплення викликає у них ласкава розмова дорослої людини. Та все ж найважливішим засобом спілкування в дитинстві є експресивні дії (усмішки, різні рухові реакції). І саме потреба в спілкуванні з дорослим вступає в протиріччя з можливостями спілкування. Це протиріччя знаходить своє вирішення в розумінні людської мови, а потім і в оволодінні нею [2, с.157]. З часом спілкування для дитини стає так званою «школою» соціальних відносин, у якій починає формуватися характер та проявляються різні почуття, що можуть чимало розказати про особистість у розмові з іншими. У стосунках дитини з оточуючими розвивається складна гама почуттів, що характеризують дитину як уже соціалізовану особистість. Тому у безпосередньому спілкуванні на різні теми розвиваються соціальні якості дитини. Соціалізація підлітків проходить через взаємну зацікавленість, спільне розуміння навколишнього світу. Важливо, що у відносинах з однолітками підлітки прагнуть реалізувати себе, що забезпечує їм певний авторитет. Учені довели, що підлітки у процесі комунікації рідко використовують невербальні засоби спілкування [2, с.432].

Під час спілкування підлітків з дорослими нерідко виникають конфліктні ситуації, але в сприятливих умовах такий процес спілкування може бути продуктивним. Адже суб'єкти дискусії використовують усі вербальні та невербальні засоби спілкування. Важливо, що молода людина, яка занурена в соціум, самостійно забезпечує собі навички спілкування [2, с.510]. Тому психологічний розвиток особистості залежить від комунікації з іншими людьми. Якщо позбавити особистість цієї потреби, то у психіці можуть з'явитися різного типу відхилення: слабкий розвиток мовлення або інтелекту; відсутність необхідних комунікативних умінь і навичок. І саме вони породжують не до кінця сформовану особистість, якій буде важко проходити етапи соціалізації. Цікавою темою досліджень є тема ізоляції особистості. Адже саме в таких умовах особистість починає говорити вголос. Спочатку це різні коментарі відповідно ситуації, що відбувається, потім бажання до когось звернутися. Та основна проблема в тому, що людина не має можливості задовольнити свою потребу у спілкуванні, і відповідно особистість компенсує реальне уявним, тому спілкування має важливе значення для психічного розвитку особистості.

**Висновки.** Отже, у статті ми дослідили, що спілкування задовольняє одну з основних соціальних потреб. З віком ця потреба збільшується, досягаючи максимуму в ранній юності. Але будучи багато в чому стихійним процесом, спілкування містить в собі і певні небезпеки. Все ж варто пам'ятати, що спілкування – важлива умова людського життя і соціалізації. Адже завдяки йому особистість має можливість розвиватися й дізнаватися чимало нового. А також цей вид діяльності розвиває не тільки пізнавальні процеси, емоційно-вольову сферу, а є одним із головних складників формування особистості в соціумі.

**Список використаних джерел**

1. Кайдалова Л. Г. Психологія спілкування: навчальний посібник / Л. Кайдалова, В. Пляка. – Х. : НФаУ, 2011. – 132с.
2. Мухіна В. С. Вікова психологія. Феноменологія розвитку: підручник для студ. вищ. навч. закладів / В. С. Мухіна. – 10-е вид., Перероб. і доп. – М. : Видавничий центр «Академія», 2006. – 608с.
3. Філоненко М. М. Психологія спілкування: навчальний посібник / М. М. Філоненко – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 224 с.

УДК 316.61

**ПСИХОЛОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА БУЛІНГУ СЕРЕД МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ****Дворак Дарина, здобувач ОС «магістр», 2 курс,  
спеціальності 053 «Психологія», РДГУ****Кулакова Лариса Миколаївна, канд.психол.наук, доцент**

У сучасних умовах, коли суспільство спрямовує свої зусилля на гуманізацію людських відносин, актуальною є проблема протидії будь-якому насильству проти людини, зокрема булінгу – соціально-психологічному явищу, що виявляється у сталій малій соціальній групі як переслідування, знущання над слабшим з боку сильнішого (сильніших) або того, хто має більшу соціальну владу. Зазначена проблема набуває особливої гостроти у шкільному середовищі. Згідно з даними дослідження ЮНІСЕФ в Україні 67% дітей, віком від 11 до 17 років стикались з проявами булінгу, а 25% дітей стали його жертвами. Варто підкреслити, що 44% учнів були свідками булінгу, але не втручались у такі ситуації через страх за себе, а 48% школярів не ділились інформацією про булінг з іншими [3]. Сьогодні в Україні створено правовий механізм протидії булінгу, представлений у законах України «Про освіту» (2017), «Про забезпечення соціального захисту дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах» (2020), «Про запобігання та протидію домашньому насильству» (2017), «Про охорону дитинства» (2001), «Національній стратегії розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі» (2020).

Важливо підкреслити, що витоки булінгу започатковуються у відносинах молодших школярів і зумовлені, передусім, особливостями їхнього індивідуального фізичного, емоційного, розумового розвитку, результативністю шкільного навчання, рівнем статусних позицій, змістом психологічного клімату (атмосфери), створеної у сім'ї, учнівському класі, закладі освіти загалом з участю дітей і дорослих. Небезпечність цього явища полягає не лише у спричинених ним стражданнях жертви, але й тих наслідках, що мають місце в особистісному розвитку як жертв (розлади психіки, соматичні захворювання, труднощі в спілкуванні), так і їхніх переслідувачів-булерів (схильність до садизму, ворожі відносини з навколишніми людьми, правопорушення, злочини).

У контексті аналізу особливостей булінгу серед дітей молодшого шкільного віку викликають інтерес дослідження, які здійснили О. Беляєва, О. Бовть, М. Бутовська, А. Вавілова, В. Вишневська, А. Губко, В. Каблюк, О. Луценко, О. Паркулаб, Н. Руда, Ю. Савельєв, В. Саковська, Т. Салата, С. Стельмах, К. Ткачук, Т. Федан. Попри накопичений теоретичний і практичний досвід, залишається багато питань, які потребують розв'язання окресленої проблеми.

Тому *метою дослідження* є психологічна профілактика булінгу серед молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Факти насильства серед школярів підтвердили результати емпіричних досліджень, проведених в Україні в рамках проектів «Попередження насильства в школі (2009), «Зміцнення та захист прав дітей в Україні» (2015), «Національне дослідження шкільного середовища в Україні щодо ЛГБТ» (2019),



«Аналітичне дослідження «Попередження та протидія кібербулінгу в дитячому середовищі України» (2020) та ін.

Згідно з висновками, зробленими І. Сидорук, основними рисами булінгу є «систематичність; нерівність фізичних, психологічних і соціальних можливостей, які лежать в основі стосунків між жертвою й агресором, тобто агресор займає вище становище, ніж його жертва; взаємостосунки переслідувача й жертви; емоційне приниження, образа почуттів людини, що призводить до виключення її з групи», а його підґрунтям – статус, влада, конкуренція, лідерство» [4, с. 170]. Відповідно автор вважає булінг свідомою соціальною поведінкою, яка виявляється у відносно стабільних групах (що функціонують упродовж тривалого часу) в умовах нерівності сили і влади, спрямовується на жертву з метою завдання їй шкоди, призводить її до стану неспроможності до захисту. При цьому дослідниця підкреслює ще одну важливу рису булінгу – нерідко до нього приєднуються інші нападники, утворюючи групу.

У цьому процесі беруть участь: з одного боку, безпосередні ініціатори (булери, кривдники, які ініціюють насилля); послідовники (особи, які не є ініціаторами, але позитивно ставляться до переслідувань і беруть у них участь під керівництвом лідерів); пасивні булери, котрі не втручаються безпосередньо у булінг але ставляться до нього позитивно і підтримують своїми реакціями; потенційні булери, котрі зовні не реагують на булінг але схвалюють знущання; з іншої сторони, жертви, а також особи, яким не подобається цькування іншого і вони стають на захист жертви або принаймні намагаються їй допомогти (захисники) та які співчуваючи жертві, не захищаючи її (потенційні захисники). Окрему групу утворюють байдужі свідки (спостерігачі), котрі не втручаються у ситуацію булінгу, бо вважають, що то не їхня справа. Найчастіше учасниками булінгу є булери, жертви та спостерігачі.

Булінг притаманний відносинам учнів, зокрема молодших школярів. Згідно із Законом України «Про освіту» це явище розуміється як «діяння (дії або бездіяльність) учасників освітнього процесу, яке полягає у психологічному, фізичному, економічному, сексуальному насильстві, у тому числі із застосуванням засобів електронних комунікацій, що чиняться стосовно малолітньої чи неповнолітньої особи та (або) такою особою стосовно інших учасників освітнього процесу, внаслідок чого могла бути чи була заподіяна шкода психічному або фізичному здоров'ю потерпілого» [1].

У ст. 173 Кодексу України виділено форми булінгу та зазначено, що це явище виявляється у «психологічному, фізичному, економічному, сексуальному насильстві, у тому числі із застосуванням засобів електронних комунікацій» [2]. Жертвами шкільного булінгу найчастіше стають діти, які відрізняються від інших через наявність фізичних недоліків, хвороб, особливості зовнішності і поведінки, відсутність досвіду спілкування, недостатню розвиненість соціальних навичок. Булерами стають діти, які характеризуються ознаками нарцисизму, агресивністю зневагою до інших людей та до правил взаємодії з ними, шанують силу і статус, відсутністю емпатії, морально-емоційною недорозвиненістю. Булінг є небезпечним через його наслідки, основними з яких є: для жертви – засвоєння життєвого сценарію невдахи, закріплення установки безнадійності і безвихідності; для булера – засвоєння установок кривдника, що позбавляє його душевної близькості з людьми, спрямовує на ворожі відносини з навколишнім світом; для спостерігачів – закріплення у характері рис байдужості, нерішучості, боягузтва, підлабузництва, зрадництва; для класу – формування викривлених норм і цінностей, які виправдовують насильство і невтручання в агресивні дії булерів.

В Україні та інших країнах світу накопичено певний досвід протидії булінгу, який включає в себе використання профілактичних антибулінгових програм у закладах освіти. Зміст таких психопрофілактичних програм охоплює:

- роботу з булерами з розвитку здатностей до розуміння емоційного світу (свого та інших людей), самоконтролю, соціально прийнятних способів вираження негативних емоцій та конструктивних способів поведінки;

- роботу з жертвами булінгу в напрямі підвищення самооцінки; вироблення здатності до захисту, спілкування та адекватного реагування на цькування і погрози; допомоги у складних ситуаціях;
- роботу з батьками учнів щодо підвищення обізнаності з проблемою булінгу та розпізнавання його ознак, створення сприятливого сімейного виховного середовища, гармонізації сімейних взаємин;
- роботу з педагогами стосовно поглиблення їх знань про це явище, умінь розпізнавати ознаки булінгу та протидіяти їм, будувати своє спілкування з учнями на гуманістичних засадах поваги і толерантності;
- роботу з педагогічним колективом з метою створення сприятливого освітнього середовища, в якому відсутня толерантність до булінгу.

Дослідно-експериментальна робота виконувалась на базі Олевської загальноосвітньої школи I-III ступенів №3 Олевської міської ради Житомирської області. Експериментальним дослідженням було охоплено 57 учнів молодших класів віком 9-10 років, які під час формувального етапу експерименту були розподілені на дві групи: експериментальну (ЕГ), яка складалась з 29 учнів, та контрольну (КГ), до складу якої увійшли 28 учнів.

На початковому етапі дослідження було здійснено психологічну діагностику особливостей прояву булінгу в молодшому шкільному віці з допомогою таких методик:

- для виявлення основних особистісних рис дітей молодшого шкільного віку - методика дослідження самооцінки Т. Дембо-С. Рубінштейн (модифікація А. Прихожан); методика «Особистісний тест-опитувальник Р. Кеттелла» (дитячий варіант); «Тест шкільної тривожності» Т. Філіпса;
- для встановлення особливостей комунікації, міри згуртованості, наявності проблем у спілкуванні, структури стосунків у класі – «Методика вивчення особливостей спілкування школярів у класному колективі та комунікабельності як характерологічної риси особистості» В. Абраменко, М. Левченко;
- для виявлення особливостей прояву агресивності – методика діагностики показників та форм агресії А. Басса-Дарки (адаптація А. Осницького).

За результатами дослідження самооцінки було встановлено низький рівень інтегрального показника самосприйняття в 27,6% учасників експерименту з ЕГ та в 23,2% з КГ, що, по-перше, свідчило про недостатнє прийняття ними своїх розуму, здібностей, характеру, зовнішності; невисокий рівень впевненості в собі; по-друге, впливало на їх авторитет серед оточуючих.

Експериментальні дані щодо індивідуальних емоційних особливостей вказували на досить високий рівень емоційної збудливості (41,4% та 35,7% в учасників ЕГ та КГ відповідно), достатньо виражену екстраверсію (31,0% та 39,3% серед учнів з ЕГ та КГ відповідно). При цьому було виявлено учнів з високим рівнем оптимізму (13,8% та 17,9% з ЕГ та КГ відповідно), низьким рівнем самоконтролю (31,0% та 25,0% опитуваних з ЕГ та КГ відповідно) та незворушності (17,2% та 10,7% дітей з ЕГ та КГ відповідно). Індивідуальні особливості характеру відзначались високим рівнем залежності (31,0% та 35,7% молодших школярів з ЕГ та КГ відповідно), низьким рівнем розсудливості (41,4% та 39,3% учнів з ЕГ та КГ відповідно), низьким рівнем сумлінності (34,5% та 32,1% дітей з ЕГ та КГ відповідно).

Загальна тривожність у школі (високий рівень – у 25,0% досліджуваних з ЕГ та в 17,2% з КГ) зумовлювалася страхами самовираження, перевірки знань, невідповідності очікуванням оточуючих, проблемами та страхами у стосунках із вчителями.

Аналіз рівнів спілкування та особливостей комунікації дав змогу виявити учнів, які мають потребу у спілкуванні на вищому рівні, ніж вони можуть її задовольнити, не отримують взаємності у спілкуванні, хоча й виявляють активність (ЕГ - 10,3%, КГ – 3,6%); учнів, з якими хочуть підтримувати контакт, але які цього не помчать або не мають потреби в додатковому спілкуванні (ЕГ – 13,8%, КГ – 10,7%); учнів з високим рівнем комунікабельної активності (ЕГ – 27,6%, КГ – 25,0%); замкнених учнів, які мають значні

проблеми у спілкуванні з іншими (ЕГ – 6,9%, КГ – 10,7%); учнів з помірною комунікабельністю (ЕГ – 41,3%, КГ – 50,0%).

Згідно з результатами дослідження проявів агресивності було встановлено переважання таких її форм, як негативізм, роздратування, образа та підозрливність. При цьому високий рівень вербальної агресії був притаманний 20,7% та 25,0% учнів з ЕГ та КГ відповідно, образи – 31,0% та 32,1% досліджуваних з ЕГ та КГ відповідно, роздратування – 24,1% та 28,6% молодших школярів з ЕГ та КГ відповідно.

Здійснене узагальнення отриманих даних стало підставою для виокремлення 20,3% молодших школярів з ЕГ та 20,5% – з КГ, які мали низький рівень самооцінки, відкритості, довірливості, розсудливості, сумлінності, відповідальності, самоконтролю, високий рівень нервової напруженості; виражене прагнення до домінування, схильності до ризику; яким були притаманні труднощі у встановленні контактів із однолітками в класі; які прагнули підвищити свій соціальний статус серед однокласників, а також виявляли схильність до фізичної агресії, непрямой агресії, роздратування, негативізму, образи, підозрливості, вербальної агресії.

З метою зниження рівня небезпеки щодо розвитку булінгу було розроблено програму його психологічної профілактики (тренінг), спрямовану на: поглиблення знань щодо феномену булінгу; формування системи конструктивної міжособистісної взаємодії між учнями класу; підвищення рівнів розвитку індивідуально-психологічних особливостей учасників експерименту, що запобігають розвитку булінгу; корекцію психологічних проявів схильності до насильства.

Програма охоплювала: роботу зі школярами-учасниками експерименту – щодо розвитку особистісних якостей, впевненості в собі, розсудливості, самоконтролю, відповідальності, рішучості, оптимізму, формування навичок адекватного спілкування, підвищення згуртованості класу, зниження рівнів нервової напруженості, тривожності, роздратування, негативізму, образливості, запобігання використанню фізичної, вербальної та непрямой форм агресії; роботу з батьками учнів – щодо поглиблення обізнаності з проблемою булінгу, впливу на гармонізацію сімейних стосунків, підвищення рівня сприятливого сімейного виховання; роботу з педагогами – щодо підвищення рівня обізнаності з особливостями булінгу, його форм, проявів, наслідків, способів протидії булінгу, створення сприятливого освітнього середовища з відсутністю толерантності до булінгу, формування системи спілкування з школярами на засадах поваги та толерантності. Після завершення дослідно-експериментальної роботи з реалізації програми було зафіксовано перерозподіл даних: в ЕГ на 9,2% зменшилась кількість молодших школярів з високим рівнем схильності до булінгу (з 20,3% до 12,1%) та на 8,1% зменшилось число учасників експерименту з низьким рівнем досліджуваної якості (з 28,3% до 36,4%). Водночас за час формувального експерименту зміни в КГ нехарактеризувались слабкими негативними тенденціями: кількість молодших школярів з високим рівнем схильності до булінгу збільшилась на 1,1% (з 20,5% до 21,6%), а число осіб з низьким рівнем – зменшилось на 0,3%.

**Висновки.** Таким чином, профілактика шкільного булінгу може, по-перше, сприяти підвищенню рівня готовності педагогів і батьків запобігати виникненню та виявленню дитячої агресії; по-друге, знизити рівень дитячого насильництва або нівелювати його прояви; по-третє, забезпечити розвиток фізично і психічно здорової особистості дитини.

Дана тема є дуже актуальною та потребує подальшого дослідження в напрямку розробки програм попередження шкільного булінгу серед підлітків.

### Список використаних джерел

1. Беляєва С.Я. Дитячі негаразди : лікуємо любов'ю / Беляєва С. Я. – Київ : Ред. загальнопед. газет, 2013. – 112 с.
2. Кодекс України про адміністративні порушення [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/80731-10#Text>
3. Протидія булінгу [Електронний ресурс]: Сайт Міністерства освіти і науки України. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/protidiya-bulingu>

4. Сидорук І. Булінг як актуальна соціально-педагогічна проблема / І. Сидорук // Соціальна педагогіка. Наук. вісник Східноєвропейського нац. ун-ту ім. Лесі Українки. – 2015. – № 1. – С. 169–173.

**УДК 316.61:316.62**

## **СЕПАРАЦІЯ ЯК ФЕНОМЕН МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН**

**Дем'янюк Вікторія, здобувач ОС «бакалавр»**  
спеціальності 053 «Психологія (Практична психологія)», IV курс, РДГУ  
**Кулакова Лариса Миколаївна, кандидат психол. наук, доцент**

На сучасному етапі сепарація дорослої дитини від батьків – це глибока тема. Цей процес є одним із важливих завдань юнацького віку 17-23 років, коли хочеться робити власні життєві вибори, опиратися на свої ідеї і цінності, будувати своє життя. В ідеалі хочеться, щоб у таких прагненнях батьки підтримували та пишалися своїми дітьми. Проте часто молода людина в період психологічного відокремлення починає відчувати підвищений тиск з боку батьків, надмірний контроль. Вона може піддаватися зневажливій критиці, образам, звинуваченням.

**Мета статті** – вивчення психологічних особливостей психологічного відокремлення від батьків.

**Виклад основного матеріалу.** Сепарація – це психологічне відділення дитини від батьків і перехід з дитячого стану у дорослий. Вона завжди відбувається поступово і у різних проявах: на початку життя дитини це більше фізіологічне відділення, з віком — емоційне, побутове, психологічне. В ході розвитку людина зазнає різних змін. Змінюється вона сама, її фізіологія, спосіб мислення, погляди, ставлення до оточуючих людей, вчинки і поведінка. Іншими словами, індивід дорослішає і пред'являє до світу свої вимоги. Сепарація відбувається поступово. Чим старшими є діти, тим більше їм хочеться свободи. Спочатку дитина вчиться самостійно їсти, ходити. Пізніше – намагається наполягти на своєму, розвивається як особистість і часто не хоче дослухатися до порад батьків. У підлітковому віці діти хочуть повністю розірвати зв'язок з рідними і жити своїм життям без будь-яких настанов. Подібне прагнення не поділяють їхні батьки, так як вони розуміють, яку небезпеку таїть в собі доросле життя. В ході дорослішання і становлення людини як особистості неминуче відбуваються розбіжності у поглядах з рідними. Підліткам надмірна турбота батьків здається посяганням на їх права і бажання. Не маючи життєвого досвіду, достатньо знань і коштів, вони все одно прагнуть відокремитися від рідних. Це неминуче призводить до цілого ряду конфліктів і проблем. Однак не варто заважати природній сепарації. Адже відділення від батьків сприяє переходу на новий, більш якісний етап розвитку як духовного, так і психологічного і соціального життя. Батьки повинні підвищити життєву компетенцію дитини, а не захищати її від дійсності.

Діти повинні розуміти, як потрібно жити, чому важливо діяти в особистих інтересах і якими принципами бажано керуватися для досягнення поставлених цілей. Позитивний результат сепарації від батьків – вміння без сторонньої допомоги розпоряджатися своїм життям, самостійно приймати розумні рішення і нести відповідальність за їх наслідки. Будучи старшими, ми намагаємося реалістичніше дивитися на своїх батьків, бачити в них простих людей, які мають свої сильні сторони й обмеження. Які теж можуть помилятися. Якщо така ідеалізація продовжується і в дорослому віці, то в подальшому людина бачить лише найкраще в них. А за будь-які непорозуміння, конфлікти з батьками, бере всю провину на себе, будучи переконаною, що це вона є недостатньо хорошою тощо. Це робить процес психологічної [5].

У методології психології, поступово сама особистість стає предметом самостійного дослідження: вивчаються структура та життєвий шлях особистості, рівні розвитку

особистості, самосвідомість та рефлексія. С. Л. Рубінштейн підкреслює, що людина як особистість виступає як носій суспільних відносин, «свідомо визначає своє ставлення до навколишнього» [3, с. 122], займає особливу позицію у погляді на світ. З'являються як теоретичні, так і емпіричні дослідження у сфері психології особистості; особистісна проблематика стає актуальною як у гуманітарному, так і у природничо-науковому напрямі психології.

Формулюючи проблему самовизначення людини в світі, представлену теоретично як внутрішня і зовнішня сепарація особистості, неможливо не торкнутися важливого аспекту, а саме: людина завжди мислиться як частина реальності, буття, стосовно якого вона висловлює свою думку і у якому знаходить своє місце, самовизначається. «Свідомість у психологічному його вираженні - це процес усвідомлення суб'єктом об'єктивного буття, що знаходиться поза свідомістю; свідомість включено у буття та звернено на нього; з буття черпає свідомість свій зміст і до нього відносить його як до незалежного від нього предмета» [3, с. 149-150].

Розглядаючи особистість з погляду її соціально-психологічних якостей, що дозволяють їй встановлювати адекватні відносини з реальністю, важливо розуміти, що таке ставлення можливе лише тоді, коли воно транслюється самою особистістю, висловлюючи її власну позицію. Підкреслимо, що виділення особистісного принципу як однієї з методологічних підстав цього дослідження необхідно для того, щоб показати, що формування людини як особистості відбувається у певній системі відносин, перш за все, у відносинах між батьками та дитиною, становлення яких відбувається ще до моменту його народження [1].

Історія дитячо-батьківських відносин, як, втім, і відносин із суспільством загалом, характеризується явним парадоксом у тому, що глибина і можливий розвиток діади чи тріади спостерігаються лише тому випадку, коли учасники цього процесу прагнуть власної автономності і незалежності [2]. Крім конструкту «система відносин», особистісний принцип задає ще один напрямок дослідження проблеми самовизначення людини як суб'єкта свого життя. Цей напрямок дозволяє розкрити психологічні особливості людини, її особистісні властивості. Згідно з С. Л. Рубінштейном, власне особистісні властивості людини – це ті риси, які зумовлюють її суспільно значущу поведінку чи діяльність. «Основне місце в них тому займають система мотивів і завдань, які ставить собі людина, властивості її характеру, що зумовлюють вчинки людей (тобто ті їхні дії, які реалізують чи виражають ставлення людини до інших людей) та здібності людини, тобто властивості, які роблять її здатною до форм суспільно корисної діяльності, що склалися історично» [3, с. 119-120]. Обидва конструкти – система відносин та особистісні властивості – взаємопов'язані та взаємно визначають один одного, вони вводяться нами у загальну методологію дослідження для побудови найбільш загальних підстав теоретичної моделі сепарації особистості.

Сепарація дитини від своїх батьків на кожному етапі має ряд характерних особливостей. Всі їх можна розділити на окремі категорії і простежити їх вплив на розвиток у індивіда почуття самостійності. Види сепарації:

1. Емоційна. Дитина вчиняє дії необдуманно, під впливом емоцій. Наприклад, їй не подобається шапка, яку пропонує мама і вона відмовляється її одягати. Дитина відстоює свою думку, яка відмінна від поглядів батьків.

2. Ціннісна. Проявляється, зазвичай, в підлітковому віці. У дитини з'являються свої погляди на життя. Вона має особисту думку, яка не збігається з батьківською. У дитини своя шкала цінностей і вона не боїться суперечити дорослим.

3. Практична. Дитина здатний самостійно подбати про себе. Він може купити їжу, приготувати собі обід, випрати одяг. Він може прожити один без батьків.

4. Конфліктна. У дитини та батьків свої погляди на життя і вони не співпадають із дитячими поглядами. В результаті виникають конфлікти. Вони можуть призвести до того, що дитина розриває відносини з рідними і йде із сім'ї. Подібне трапляється, як правило, в підлітковому віці[4].

Бувають випадки, коли батьки свідомо чи несвідомо, уповільнюють процес сепарації. Часто дорослі надто сильно переживають за дітей і намагаються відгородити їх від проблем. Така турбота негативно позначається на психічному розвитку особистості.

Фактори, які впливають на сепарацію:

- конфлюенція. Між дітьми і матерями існує дуже сильний зв'язок. Він будується на взаємній довірі і повазі. Матері здається, що вона розуміє бажання своєї дитини, а та, у свою чергу, погоджується з її думкою і не намагається щось робити по-своєму.

- підвищена тривожність. Батьки розуміють, що навколишній світ таїть в собі різні небезпеки і намагаються контролювати вчинки дитини. Їй передається хвилювання від рідних. Самостійно діяти вона боїться, постійно радиться з батьками.

- нереалізованість батьків. Якщо мати або батько нічого не добилися в житті, вони будуть постійно опікуватися своїми дітьми, тому що їм більше зайнятися немає чим. Вони відчують себе потрібними, коли контролюють життя своїх дорослих дітей.

- невпевненість. Якщо батьки не впевнені у власних силах, то їм здається, що їх дитина також не зможе нічого добитися. Дорослі занадто критично ставляться до будь-яких вчинків своїх дітей і стримують їх прагнення до самостійності.

- страх розчарування. Батьки постійно контролюють вчинки своїх дітей, щоб вони змогли досягти свого місця в соціумі. Дорослим здається, що без їх настанов дитина пропаде.

Якщо дитина живе своїми інтересами і сподівається тільки на власні сили, значить, сепарація пройшла успішно. Завдяки психологічному відділенню від батьків, молоді люди (19-23 років) зможуть почати доросле життя, знайти чоловіка або дружину, створити сім'ю, виховувати своїх дітей [4].

Процес сепарації відбувається в кілька етапів. Спочатку дитина цілком залежна від матері і їй необхідна її любов і турбота, щоб вижити. Маленьким дітям важливо відчувати тепло і ласку батьків, в іншому випадку вони отримують серйозний удар по психічному здоров'ю. Згодом недоотримана в дитячому віці батьківська любов впливає на розвиток комплексів дорослого індивіда. В підліткові роки діти прагнуть стати самостійними. Їм важливо не тільки діяти відповідно до власних намірів та інтересів, а й отримати від батьків схвалення. Дітям важливо знати, що дорослі визнають їхню соціальну значимість і зважають на них. Після 18-20 років настає пора самостійного життя. Діти повністю відокремлюються від батьків. Вони заробляють на життя, створюють сім'ї. Батьки спілкуються з дітьми на рівних, тобто як дорослі з дорослими [2].

**Висновки.** Отож, поняття «сепаруватися» не означає, що людині потрібно відокремитися від своїх близьких і родичів, перерізати родовий зв'язок. Це всього лиш черговий життєвий етап, який потрібно прийняти. Зрозуміти, що якщо людина стала дорослішою, самостійнішою в своїх судженнях, у своєму фінансовому становищі, то вона має право брати життя під свою відповідальність. Водночас важливо усвідомити причетність і зв'язок зі своїм родом, особливо коли у неї з'являються діти. Адже саме у батьків, у родичів ми беремо ту необхідну енергію, ту життєву силу, здатну дати нам крила для повноцінного життя. У моделях психологічної сепарації значне місце відведено конструкту автономії як одному з якостей особистості. Усе своє життя людина прагне знайти своє призначення, йти своїм шляхом, жити своєю долею. Будучи якістю особистості, автономність, так само як і механізм внутрішньої незалежності, не може бути остаточно сформованим на тому чи іншому етапі життєвого шляху особистості. Однак за рівнем вираженості автономності можна судити про якість самого процесу сепарації у людини, який поділяється на зовнішній та внутрішній.

На сьогоднішній день концепція сепарації широко розробляється не лише у психоаналітично спрямованих дослідженнях. У різних модифікаціях вона застосовується в емпіричних роботах, присвячених вивченню дорослішання в контексті різних соціальних та особистісних феноменів перехідного віку. Ці дослідження стосуються як процесу психологічного відокремлення, так і його результату – досягнення автономії.

### Список використаних джерел

1. Кумыкова Е. В., Харламенкова Н. Е., Рубченко А. К. Психологическая сепарация: подходы, проблемы, механизмы / Е. В. Кумыкова, Н. Е. Харламенкова, А. К. Рубченко – Москва : Институт психологии РАН, 2015. – 368с.
2. Меркулова К. Чому буває складно психологічно відділитися від батьків, будучи дорослими (<https://psychologist.com.ua/articles/chomu-buvaie-skladno-psihologichno-viddilitsiya-vid-batkiv-buduchi-doroslimi>) (дата звернення: 27.10.2021)
3. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии / С. Л. Рубинштейн – Москва : Издательский переплет, 1959. – 356 с.
4. Сепарация — що це таке в психології, етапи, різновиди, відділення від батьків (<https://mzosh19.org.ua/143536/separaciya-hto-eto-takoe-v-psihologii-etapy-raznovidnosti-otdelenie-ot-roditeley/>) (дата звернення: 30.10.2021)
5. Чому так важливо відокремитися від батьків (<https://explainer.ua/chomu-tak-vazhливо-vidokremitsiya-vid-batkiv-poyasnyuyemo-na-osobistomu-dosvidi/>) (дата звернення: 28.10.2021)

УДК 316.644.5

### ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТЬ «ОДНОДІТНА» ТА «БАГАТОДІТНА» РОДИНА

Дзьоба Юлія, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 053«Психологія» 4 курс, РДГУ

Керівник: Кулакова Л. М., канд. психол. наук, доцент

Сім'я є одним із соціальних інститутів, психологічна сутність якого розглядається у багатьох дослідженнях. Уклад сімейного життя, взаємини між членами сім'ї, зокрема, між батьками та дітьми, самими дітьми, якщо їх у сім'ї кілька, справляють значний вплив на психосоціальний розвиток особистості. Проблема взаємин між дітьми в сім'ї потребує постійної уваги з боку психологів, особливо у сучасних умовах глибоких змін інституту сім'ї та стійкої тенденції зростання відхилень у розвитку дітей. Внутрішньосімейна взаємодія була головним питанням у багатьох роботах вітчизняних та зарубіжних психологів. Наголошується на важливості вивчення сім'ї як цілісного феномена, із врахуванням взаємодії, що розгортається у трьох підсистемах. Акцент при цьому, як правило, робиться або на подружжі, або на дитячо-батьківські взаємини. Зокрема, вивченням цієї проблеми займалися М. І. Алексеева, Е. Берн, Дж. Боулбі, Т. В. Буленко, А. Я. Варга, В. О. Васютинський, Я. О. Гошовський, А. Джерсильд, Е. Г. Ейдемільер, Г. В. Івончик, З. Г. Кісарчук, М. Клейн, В. В. Ковальов, М. Є. М'ягер, О. І. Пенькова, А. В. Петровський, Й. Рембовський, Л. П. Синютка, А. С. Співаковська, В. В. Столін, Т. М. Титаренко, З. Фрейд, В. В. Юстицький та ін. Однак наразі відкритим залишається питання щодо особливостей та відмінностей родинних стосунків у багатодітних та однодітних сім'ях.

**Мета** дослідження – здійснити теоретичний аналіз понять «одnodітна» та «багатодітна» родина; вивчити типи батьківського ставлення в однодітній та багатодітній родині.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сім'я є одним із найголовніших соціальних інститутів у всіх суспільствах. Оскільки ми живемо у сім'ї і не мислимо себе поза сім'єю, то сприймаємо її існування як щось очевидне і зрозуміле.

Сім'я як цілісна і функціональна одиниця суспільства протягом значного періоду часу привертала увагу та увагу дослідників. Хоча сама сім'я є предметом вивчення, не менш важливою для дослідження є її роль як фактора, що впливає на розвиток, поведінку та благополуччя особистості [1, с.53]. Через безліч визначень поняття «сім'я» та мінливі реалії нинішнього часу існує відчутна потреба у переосмисленні сім'ї та загальних її типів. Тому на сучасному етапі під поняттям сім'я мають на увазі людей, пов'язаних шлюбом, народженням, кровним спорідненням чи усиновленням, які мають спільний побут та фінансові ресурси.

Можна виділити такі типи сімей за низкою критеріїв:

- за матеріальним становищем: (забезпечена, малозабезпечена);
- за характером психологічного клімату та соціальним статусом (благополучна, неблагополучна (конфліктна, кризова, проблемна);
- за характером родинних зв'язків (з рідною дитиною, із всиновленою дитиною);
- за структурою родинних зв'язків (проста складна );
- за наявністю батьків (повна – наявні обидва батьки та неповна – розлучена, осиротіла, з одним із батьків [2].

Залежно від кількості дітей сім'ї поділяються на: бездітні, одnodітні, малодітні та багатодітні.

Багатодітна родина – це міні-соціум (трьох і більше дітей) зі своїми внутрішніми законами: дитина в ній може бути і в ролі старшої, і в ролі молодшої, вона повинна налагоджувати контакти з кожним членом сім'ї, спілкуватися з дітьми як своєю, так і протилежної статі, вчитися поступатися і наполягати на своєму, захищати свою думку.

Багатодітна сім'я своєю сутністю сприяє реалізації особистісних і суспільних потреб. У таких сім'ях створюються сприятливі умови виховання, оскільки діти ростуть в тісних взаєминах один з одним в сімейному колективі і, як правило, з раннього віку привчаються виконувати певні обов'язки і допомагати один одному. У таких сім'ях складається високоморальна атмосфера любові і турботи дітей і батьків один про одного. Є припущення про те, що багатодітна сім'я сьогодні – це певною мірою розкіш для середньостатистичної сім'ї, і дозволити мати більше ніж одну дитину – означає приректи усю сім'ю на непомірні матеріальні витрати та затрату неабиякого особистісного ресурсу.

Крім позиції у віковій ієрархії серед братів-сестер на характер дитини впливають і інші складові ролевих позицій: це кількість дітей, їх стать і проміжки між їх народженням. Наприклад, залежно від кількості старших і молодших братів і різниці у віці середній брат може бути схожим на старшого чи молодшого з братів. Діти з багатодітних родин виявляються більш підготовленими до подружнього життя, вони легше переборюють ролеві конфлікти, пов'язані з завищеними вимогами однієї людини до іншої і занижених вимог до себе. Однак процес виховання в багатодітній родині не менш складний і суперечливий. Виховання в сім'ї здійснюється не тільки батьками, але і старшими дітьми, так як молодші переймають їх звички і досвід, тобто вчаться у старших [6, с. 115].

Багатодітна сім'я – це на сьогодні особливе явище, гідне захоплення як з огляду на потреби у забезпеченні сім'ї матеріальними ресурсами, так і в плані процесу виховання – постійно доводиться проявляти дипломатичні якості при залагодженні різних конфліктів. Діти в багатодітній родині різновікові і з різним характером, що позитивно позначається на міжособистісних стосунках. Звичайно ж, є в багатодітних родин і свої проблеми. Мабуть, найбільш серйозна – це неможливість виділити окремий час для спілкування з кожною дитиною віч-на-віч, а дітям для нормального психічного розвитку надзвичайно необхідна увага батьків. Як правило, діти в багатодітних сім'ях перебувають під жорстким контролем з боку дорослих, мають багато обов'язків по господарству. Вони мають меншу свободу в прийнятті рішень, в своїх діях. У цьому типі сімей розлучення трапляються вкрай рідко, а якщо іноді і трапляються, то лише через економічну чи морально-психологічну неспроможність чоловіка. Чим же відрізняється стиль взаємовідносин у сім'ях, що виховують лише одну дитину? Одnodітна сім'я – мала соціальна група, члени якої пов'язані кровно-родинними зв'язками, ведуть спільний спосіб життя, виховують одну здорову дитину і проживають окремо від старшого покоління.

Існує дві найбільш розповсюджені точки зору щодо особистісного розвитку дітей, які виховуються у сім'ї одні. По-перше, єдина дитина є більш емоційно стійкою, ніж інші діти, тому, що не знає хвилювань, пов'язаних із суперництвом серед братів чи сестер. По-друге, єдиній дитині доводиться долати більше труднощів аби досягти психічної рівноваги, тому що їй не вистачає досвіду взаємодії із братами чи сестрами.

У наш час сімей з однією дитиною стає дедалі більше. Велика кількість сімей є одnodітними і складаються з двох поколінь – батьків і дітей, бабусь й дідусів. Інші родичі, як



правило, живуть окремо. В результаті батьки не мають можливості повсякденно користуватися досвідом і підтримкою попереднього покоління, та й доступність цього досвіду часто проблематична. Таким чином, зникла різносторонність, що присутня у міжособистісній взаємодії зі старшими людьми, родичами.

Свій погляд на проблему однодітної сім'ї висловив відомий грузинський педагог Ш. А. Амонашвілі. На його думку, одна дитина в сім'ї ототожнюється з поняттям посиленої турботи батьків, яка переходить всі грані педагогічної доцільності [3]. Педагог доводив: є велика ймовірність того, що одна дитина може посідати найцентральніше місце в сім'ї, так як вона одна і всі члени родини будуть пропонувати свої послуги, кожний по-своєму розбещувати. Для дитини цей стан стане нормальним, але в дитячому садку чи школі у такої дитини обов'язково виникатимуть проблеми, коли потрібно буде бути нарівні з усіма, і доведеться прилаштовуватися до різних умов, грати в команді і займати далеко не найпочесніші місця.

Оскільки єдина дитина не звикла до близького спілкування з іншими дітьми (для неї звичними є тільки стосунки «батько – дитина»), вона часто не знає, як поводитися в інтимних стосунках пізніше, коли одружується, виходить заміж або живе з ким-небудь. З однодітної родини нерідко виходять люди, добре розвинені інтелектуально, але досить обмежені в плані морально-психологічному й комунікативному. Багато психологів і соціологів відмічають у цих людей безвідповідальність, відсутність працелюбства, індивідуалізм, а нерідко й егоцентризм, невміння підтримувати нормальні відносини з людьми. Однією з найбільш складних проблем однодітної сім'ї є недостатність досвіду у вихованні дитини, оскільки батькам немає з чим порівнювати проблеми, які виникають при спілкуванні з єдиною дитиною.

Усе життя шукав шляхів вирішення проблем сімейного виховання, удосконалення родинної педагогіки В. Сухомлинський. Цій проблемі він присвятив збірку своїх статей «Батьківська педагогіка». Основою національного виховання Сухомлинський вважав невичерпне джерело народної педагогіки та родинної етнопедагогіки. Зокрема, він стверджував: «Щоб добре вивчити дітей, треба добре знати сім'ю – батька, матір, братів, сестер, дідусів і бабусь»; «Дитина – дзеркало морального життя батьків» [7].

Варто відзначити значення впливу батьків на становлення та виховання дітей. Можна виділити щонайменше три аспекти такого впливу:

1. Стиль сімейного виховання, який багато в чому формує особистість дитини.
2. Власна поведінка батьків у різних важких ситуаціях, яку дитина (свідомо чи несвідомо) переймає як приклад для наслідування.
3. Цілеспрямоване навчання дітей конструктивним способом подолання важких ситуацій. Батьки володіють різними стилями виховання, а саме: висловлюють свою прихильність до дитини, враховують її потреби та висувають свої вимоги, контролюючи їх виконання [4].

Дитячо-батьківські взаємини відрізняються від інших видів міжособистісних відносин тісним взаємозв'язком, що починається з самого народження людини і триває все життя. На дитячо-батьківських взаєминах позначається позиція, яку займають дорослі, стилі взаємин і та роль, яку вони відводять дитині в сім'ї [8, с. 56]. Стиль дитячо-батьківських взаємин відіграє одну з найважливіших ролей у розвитку особистості дитини, в процесі її формування як члена сучасного суспільства. Специфіка почуттів, що виникають між дітьми і батьками, визначається головним чином тим, що турбота батьків необхідна для підтримки самого життя дитини. Найважливіший з усіх обов'язків батьків – це любляче та уважне ставлення до дитини в будь-якому віці. Головна вимога до сімейного виховання – це потреба в любові. Але тут дуже важливо розуміти, що необхідно не тільки любити дитину. Багато батьків вважають, що нізащо не можна демонструвати дітям любов до них, думаючи що, коли дитина добре знає, що її люблять, це призводить до розпещеності, егоїзму. Потрібно категорично відкинути це твердження. Під впливом «теплого» сімейного клімату, що базується на особистісній формі спілкування дітей і дорослих, у дітей формується висока сприйнятливості до виховних впливів. Діти, які виховуються в сім'ях із таким кліматом,

добре контактують з однолітками, виявляють доброзичливе ставлення до них, правильно реагують на вимоги вихователів у дитячому садку. І навпаки, у поведінці дітей, які виховуються в так званих «неблагополучних» сім'ях, переважають негативні емоції, упереджене, здебільшого недоброзичливе ставлення до оточуючих. Такі діти схильні до афектів, що нерідко призводить до конфліктів з оточуючими [5].

Саме відчуття і переживання взаємодії з батьками дають дітям можливість відчутти й усвідомити батьківську любов, прихильність і турботу. Основа для збереження взаємодії – щира зацікавленість в усьому, що відбувається в житті дитини, зацікавленість у його дитячих, нехай самих дріб'язкових і наївних проблемах, бажання зрозуміти, бажання спостерігати за всіма змінами, що відбуваються в душі та свідомості зростаючої людини.

Форми прояву батьківської любові можуть бути різноманітними, але батьківська любов завжди прагне до сприйняття своєї дитини як особистості, що виявляється перш за все в перевазі особистісної форми спілкування батьків зі своєю дитиною, і навпаки, наслідком відсутності батьківської любові, без особистісного ставлення до дитини є авторитарна форма спілкування з нею. Це, в свою чергу, призводить до зниження самоповаги та рівня позитивності образу-Я дитини, відчуження її від виховних впливів [2, с. 201].

**Висновки.** Отже, стало відомо, що багатодітна сім'я – це міні-соціум зі своїми внутрішніми законами: дитина в ній виявляється і в ролі старшої, і в ролі молодшої, він повинен налагоджувати контакти з кожним членом сім'ї, спілкуватися з дітьми як свого, так і протилежної статі, вчитися поступатися і наполягати на своєму, проявляти гнучкість і великодушність. Однодітна ж сім'я сконцентрована на вихованні однієї особистості. Даючи їй все, що призводить до розбещення. У багатьох випадках у такій родині, в особистості проявляється егоїзм. Але є й позитивні прояви, це впевненість в собі, розуміння що є підтримка та опора. В обох різновидах сімей є свої і позитивні, і негативні сторони. Але, на нашу думку, незалежно від того, у якій сім'ї виховується дитина – однодітній чи багатодітній – основним чинником її особистісного становлення та нормального психічного розвитку є стиль батьківського ставлення та особливості міжособистісної взаємодії у родині.

#### Список використаних джерел

1. Григор'єва Р.В. Багатодітна сім'я: погляд зі сторони / Р.В. Григор'єва // Соціальний потенціал сім'ї. – М., 2012. – С. 53-58.
2. Макаренко А. С. Книга для батьків / А.С. Макаренко. – К. : Радянська школа, 1982. – 226 с.
3. Мудрість Шалви Амонашвілі. Про дітей, батьків і наші взаємини. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://osvitanova.com.ua/posts/1270-mudrist-shalvy-amonashvili-pro-ditei-batkiv-i-nashi-vzaiemyu>
4. Семенов О. Використання родинних виховних традицій у навчальних закладах України / О.Семенов // Шлях освіти. – 1998. – С. 47-49.
5. Синельников А.Б. Типи сімей і демографічна політика в Україні / А.Б. Синельников // Демографічні дослідження. – 2006. – № 4. – С.43
6. Целуйко В.М. Вы и ваши дети. Психология семьи / В.М.Целуйко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 320с.
7. Цитаты из книги «Родительская педагогика (сборник)». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mybook.ru/author/vasilij-suhomlinskij/roditelskaya-pedagogika-sbornik/citations/>
8. Шанскова Т.І. Соціально-педагогічна підготовка до роботи з батьками учнів: Методичні рекомендації для студентів і викладачів факультету підготовки майбутніх вчителів початкових класів вищих педагогічних навчальних закладів / Т.І.Шанскова // за ред. докт. пед. наук О.А.Дубасенюк. – Житомир, 2000. – 100с.

## УДК 159.9

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ ПРОКРАСТИНАЦІЇ У  
ДОРΟΣЛОМУ ВІЦІ

Доля Тетяна, здобувач ОС «магістр»  
спеціальності 053 «Психологія», 6 курс, РДГУ  
Керівник: Ямницький В.М., доктор психол. наук, професор

Прокрастинацією називають схильність відкладати справи на потім, її вивчають як психологічну проблему, яка знижує якість життя людини, життєву продуктивність. Життя в сучасному світі характеризується тиском величезної кількості стресорів: високий рівень конкуренції, швидкий темп життя та важко передбачуваних змін, насичений інформаційний фон та багато ін. Все це поглиблює дану проблему, що робить її все більш актуальною.

**Мета** дослідження – проаналізувати психологічні особливості проявів прокрастинації у дорослому віці.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Останнім часом стало помітним загальне збільшення інтересу до теми прокрастинації. Згідно Пірса Стіла, який зробив об'ємне і розгорнуте дослідження даної теми, прокрастинація як загальнолюдське явище, схоже, набуває поширення, адже є люди, для яких прокрастинація – це спосіб життя [9].

Термін «прокрастинація» (від англ. procrastination – відкладання, відтермінування, що походить від лат. procrastinus – на завтра) у психологічній науці розуміється, як схильність людини до постійних затримок, відволікань, відкладання справ на потім. Вважається, що вперше цей термін згадується в книзі П. Рінгенбаха «Прокрастинація в житті людини» (1977) [2]. У науковій психологічній літературі немає єдиного визначення терміну «прокрастинація», так само, як і єдиного погляду на саме явище. На думку Стіла, прокрастинація є поширеною і згубною формою саморегуляційної невдачі, яка до кінця не зрозуміла [9].

Цей термін інколи використовується в позитивному значенні, як функціональна затримка або уникнення поспіху. Погляд із різних сторін, призводить до більш повного розуміння цього явища, суперечливість у поглядах на суть і причини зволікання, швидше доповнює розуміння, але не заперечує попередні дослідження [9]. Так, О.О. Шемякіна розглядає феномен прокрастинації з двох позицій: як одну з форм психологічних захистів – уникнення, що може призводити до зниження адаптації та формування неконструктивної поведінки та як одну із форм копінг-стратегій, що у певних випадках дозволяє ефективно адаптуватися і самореалізовуватися [3]. Явище прокрастинації, згідно К. Лей, зазвичай проявляється у діяльності, результат якої є важливим для особистості [8]. При цьому суб'єкт спрямовує свою увагу на що завгодно, але не на основну справу.

Часова модель прийняття рішень передбачає, що люди будуть зволікати з виконанням завдання до тих пір, поки неприйнятність завдання переважає корисність майбутніх стимулів, які це завдання може дати. Зокрема, люди відчують менший дискомфорт від завдання, якщо це завдання заплановано на майбутнє, і не потребує негайного вирішення, але очікують, що вони зможуть відчути більшу корисність від результату стимулів у майбутньому, порівняно із сьогоднішнім. Отже, у сьогоднішні люди неохоче виконують це завдання, але готові зробити його в майбутньому (тобто зволікання). Результати дослідження демонструють, що люди будуть відкладати виконання завдання до тих пір, поки усвідомлений дискомфорт від виконання завдання є сильнішим, ніж корисність результату, і перестануть зволікати, коли корисність результату зрівняється або переважить дискомфорт. Крім того, люди відчують меншу неприязнь до завдання, коли воно заплановано на майбутнє, і очікують, що результат буде вищим і кориснішим, коли час наблизиться до визначеного терміну. Це дослідження пояснює прокрастинацію, виявляючи, як усвідомлена несприйнятливості до завдання, що відкладається та очікувана корисність результату породжують асиметричність рішень між сьогоднішнім і майбутнім [10].

Згідно досліджень Джейн Бурка, прокрастинація – це спосіб уникати не так певних завдань, як відчуттів, що у якийсь спосіб пов'язані з цими завданнями [1].

Людина прагне комфорту і уникає дискомфорту, отже, чим більш неприємною є ситуація, тим більшою є потреба уникати її (наприклад, зволікати). Було багато спроб знайти зв'язок між прокрастинацією та індивідуальними відмінностями. Такі індивідуальні риси, які корелюють із внутрішнім дискомфортом: тривожність, нейротизм, схильність до стресу, до ірраціональних переконань та ін., безпосередньо пов'язані із прокрастинацією [9].

Було проведено чимало досліджень зв'язку невротизму і прокрастинації. Невротизм пов'язують із внутрішньою напругою та тривожністю і розглядають разом із такими його аспектами, як ірраціональні переконання, самооцінка, критичність до себе та депресія. Ті, хто більше схильні до стресу, є більш схильними і до відкладання. Отже, дуже тривожні, ті, хто налаштовані на пошук «катастроф» у звичайних подіях, схильні ірраціонально відкладати великий об'єм більш чи менш важливих життєвих задач. Ірраціональні переконання – поєднання дисфункціональних або провокуючих тривогу установок. Вони слабко піддаються аналізу чи спростуванню, заважають прагненню до щастя і виконанню бажань. Оскільки ці переконання підтримують фонову тривогу, вони, подібно до нейротизму, роблять певні завдання все більш неприємними. Чим вища ймовірність невдачі (реальної чи уявної), тим більшою є ймовірність того, що людина буде відчувати тривогу при наближенні до завдання [4, 6]. Оскільки навіть думка про проект викликає почуття тривоги, прокрастинатор починає активно братися за альтернативне завдання чи відволікається. З усіх можливих ірраціональних переконань, лише два тісно пов'язані з прокрастинацією: переконання, що не впораюсь, і переконання, що світ занадто складний і вимогливий [7]. При дослідженні прокрастинації особливо пильна увага приділялася страху невдачі, перфекціонізму, зацикленості на собі – усі ці причини пов'язані із занепокоєнням щодо отримання жорсткої оцінки.

З іншого боку є вірогідність, що певні групи людей (невротики), які навпаки будуть надто поспішати, щоб якомога швидше позбутися тривоги і ніколи не стикнутися із жахливими наслідками провалу в роботі [9]. Страх невдачі також пов'язаний із низькою самооцінкою [7]. Деякі дослідники вважають, що незалежно від страху перед невдачею, самооцінка має прямий зв'язок із зволіканням і продуктивністю [6]. Також люди із високим рівнем емоційності, через порушення регуляції афективної сфери, можуть бути надто зосереджені на емоціях, а не на завданнях, що заважає діяльності.

Депресія, низький рівень енергетики, вивчена безпорадність і песимізм тісно пов'язані між собою, а також із невротизмом, ірраціональними переконаннями, низькою ефективністю та самооцінкою. А.Т. Бек Описав депресію у зв'язку із ірраціональними переконаннями, які призводять до песимізму та неприязні до себе [5]. Згідно інших досліджень, невротизм значно підвищує схильність до депресії. Є дослідження, згідно яких депресивний афект, нейротизм та почуття зниженого контролю над ситуацією, як правило взаємопов'язані, що вказує на їх здатність бути однією із причин зволікання. Клінічна депресія має ряд характеристик, пов'язаних із прокрастинацією. Люди із депресією часто не можуть отримувати задоволення від діяльності, схильні до нестачі енергії і мають проблеми з концентрацією – ці всі симптоми ускладнюють виконання завдань. Заслужують на увагу дослідження, які пов'язують такі риси особистості як ворожість і бунтарство з прокрастинацією. Тут йдеться про людей, які не приймають нав'язані із зовні завдання та графік. Відкладаючи та починаючи роботу за власним бажанням, вони підтверджують свою автономію [6].

Екстраверсія є однією із цікавих і неоднозначних можливих причин зволікання. Екстравертів описують як товариських, оптимістичних, енергійних, комунікабельних, експресивних, імпульсивних. Імпульсивність вказує на спонтанність, схильність до переключень та відволікань, залежно від сили і цінності подразників. Імпульсивність як і млявість пов'язані зі зволіканням, але млявість свідчить про відсутність екстраверсії, тоді як імпульсивність свідчить про перевагу цієї риси [9].

Імпульсивність, в першу чергу, розглядається як система поведінкової активації, щоб мотивувати людей у їхньому пошуку корисного досвіду і є необхідним когнітивним компонентом для належного функціонування. Однак надмірна активація може збільшувати прокрастинацію, за рахунок таких характеристик, як швидке прийняття рішень і менша тривалість уваги. Імпульсивні люди більше схильні до прокрастинації, оскільки вони захоплені тим, чого хочуть саме зараз і зосереджують свою увагу на цих бажаннях. Враховуючи, що думки про майбутнє не мають великої ваги в їхніх рішеннях, вони часто прагнуть отримати негайне задоволення, ігноруючи або нехтуючи довгостроковими обов'язками [9].

Пошук відчуттів, як і імпульсивність, також інтерпретується як результат надмірної активації поведінкової системи. Люди, які прагнуть інтенсивних відчуттів можуть навмисно відкласти роботу, щоб відчути напругу в роботі, коли терміни її виконання стають критично близькими. Зволікання таких людей можуть бути цілеспрямованими і спланованими, на відміну від суто імпульсивних. Таким чином, питання про те, чи слід вважати таку стратегію прокрастинацією є дискусійним. Цілком можливо, що така стратегія може призводити до задоволення від праці та підвищувати продуктивність, а без такого підходу робота могла би бути рутинною і нецікавою. Однак, пошук інтенсивних відчуттів також може викликати звикання, що призведе до постійно зростаючих затримок, внаслідок чого зростатимуть і ризики [9].

**Висновки.** Явище прокрастинації здебільшого оцінюється як негативна риса, яка може розглядатися окремо, або як частина складних психологічних явищ, таких як неорганізованість чи сумнінність. В результаті проведеного теоретичного аналізу наукових джерел, можна зробити висновок про те, що прокрастинація – дуже багатогранне та багатовимірне явище і підходити до його вивчення слід комплексно.

### Список використаних джерел

1. Джейн Б. Б. Прокрастинація. Чому ви вдаєтеся до неї і що можна зробити із цим вже сьогодні. / Джейн Б. Б., Ленора М. Ю. Л. : Видавництво Старого Лева, 2018. – 400 с.
2. Чеврениди А.А. Прокрастинация в структуре временных отношений личности / А.А. Чеврениди // Психология. Психофизиология. – 2019. – Т. 9. – № 3. – С. 104–113.
3. Шемякина О.О. Влияние прокрастинации на уровень стресса у студентов [Электронный ресурс] / О.О. Шемякина // Психология и право. – 2013. – Том 3. – № 4. URL: <https://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n4/66242.shtml> (дата обращения: 01.04.2021)
4. Aitken M. A personality profile of the college student procrastinator: Doctoral dissertation, University of Pittsburgh : 1982 / Aitken Margaret Eppinger. – University of Pittsburgh, 1982. – 144p.
5. Beck, A. T. Cognitive approaches to stress. In R. Woolfold & P. Lehrer (Eds.), Principles and practice of stress management (2nd ed.). – New York: Guilford Press. – 1993. – pp. 333–372.
6. Burka J.B., & Yuen L.M. Procrastination: Why you do it, what to do about it. Reading, MA, Addison-Wesley, 1983.
7. Ellis A., & Knaus W.J. Overcoming procrastination. New York: New American Library. Institute for Rational Living, 1977.
8. Lay C.H. At last, my research article on procrastination. Journal of Research in Personality, vol. 20, iss. 4, 1986, pp. 474–495.
9. Steel P. The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. Psychol Bull. – 2007. – Vol. 133(1). – pp. 65-94. doi: 10.1037/0033-2909.133.1.65
10. Zhang S, Feng T. Modeling procrastination: Asymmetric decisions to act between the present and the future. – J. Exp. Psychol. Gen. – 2020. – Vol. 149(2). – pp. 311-322. doi:10.1037/xge0000643.

УДК 316.613:159.944.4-053.6

**ПСИХОСОЦІАЛЬНИЙ СТРЕС СУЧАСНОЇ МОЛОДІ: ЧИННИКИ ТА ОСОБИСТІСНІ ДЕТЕРМІНАНТИ****Климчук Ілона, здобувач ОС «бакалавр»**

спеціальності 053 «Психологія (Практична психологія)», IV курс, РДГУ

**Кулакова Лариса Миколаївна, кандидат психол. наук, доцент**

Напевно, немає людей, яких б не хвилювала тема стресу, адже всі ми щоденно потерпаємо від неприємних несподіванок, надмірних навантажень, душевних потрясінь. З одного боку, життя без стресів ніколи б не сприяло набуттю життєвого досвіду, а з іншої сторони, коли його забагато, життя втрачає свою привабливість, людина стає непродуктивною, дратівливою і пригніченою. З нею дедалі важче спілкуватися, співпрацювати, знаходити спільну мову. Зростає також імовірність виникнення в неї і загострення психосоматичних захворювань. Ми можемо спостерігати, що стрес став набувати масштабних розмірів, особливо швидкими темпами розвивається у молоді. У наш час молодим людям важко адаптуватися до умов сьогодення: вони відчують стрес, коли покидають батьків і йдуть вчитися; коли відчують велике навантаження під час навчання чи роботи; коли одружуються чи розлучаються ще в молодому віці та багато інших ситуацій.

**Мета дослідження** – проаналізувати особливості психологічних чинників та особистісних детермінантів, які впливають на адаптованість чи схильність молодих людей до стресу.

**Виклад основного матеріалу.** У науковій літературі досі немає більш відомого і водночас більш суперечливого наукового терміну, ніж «стрес». Насамперед, це загальний спосіб реагування на щось нове, несподіване, неприємне, а також стан емоційного і фізичного збудження, що виникає в умовах ризику і необхідності швидко реагувати на загрози і сюрпризи. Крім того, стрес – це спосіб інтерпретації власної поведінки у складній ситуації, а інколи і виправдання нездатності пристосуватися до нестандартних обставин життя. Багато психологів досліджували роль стресових станів у житті людини. Вперше наукові дослідження розпочав відомий канадський фізіолог Ганс Сельє у 1926 р. Він більше уваги приділяв фізіологічним виявам організму людини. Згідно з його тлумачення, стрес – це неспецифічна реакція організму на підвищену вимогу до нього [7]. Першим спробував розмежувати фізіологічне й психологічне розуміння стресу Р. Лазарус. Він висунув концепцію, відповідно до якої розмежовується фізичний стрес, пов'язаний із впливом реального фізичного подразника, і психологічний (емоційний) стрес, пов'язаний з оцінкою людиною майбутньої ситуації як загрозової, важкої. Однак такий поділ теж досить умовний, оскільки у фізичному стресі завжди є елементи психологічного (емоційного), а в психологічному не може не бути фізіологічних змін [3, с. 39]. І хоча поділ стресів на фізіологічні і психологічні є загальноприйнятим, все ж кордон між ними є умовним. Емоційний стрес незмінно викликає стрес фізіологічний з стрибками артеріального тиску, викидом гормонів і т.д. Фізіологічний стрес також може стати джерелом емоційного стресу.

На думку Г. Сельє, кожному для щастя потрібен свій ступінь стресу. Дуже рідко трапляються люди, схильні до вкрай пасивного, рослинного життя. Навіть найменш честолюбні не згодні на мінімальний життєвий рівень, що забезпечує лише їжу, одяг і житло. Люди завжди потребують чогось більшого. Але і протилежний пасивному тип людей, готових присвятити все своє життя вдосконаленню у сферах, що потребують яскравої обдарованості і наполегливості. Більшість людей перебуває між цими двома полюсами, і бажано, щоб кожен знав той рівень стресу, який для нього є оптимальним. Отже, як складова частина повсякденності стрес у помірних дозах надає життю смаку й «аромату» [4, с. 18].

Форма відповіді на стресогенну дію виробляється індивідом у міру того, як він продовжує взаємодіяти з ситуацією через процеси ідентифікації і оцінки сигналів, вироблення стратегії поведінки і так далі – особистісна реакція в цьому процесі є організму, а ставлення до цієї дії, її оцінка, причому негативна, заснована на неприйнятті стимулу з

біологічної, психологічної, соціальної й інших точок зору індивіда. Якщо особа не визнає стимул шкідливим, яким він є об'єктивно, то цей стимул не є стресором [1, с. 151]. Отже, не зовнішні, а внутрішні чинники і процеси є визначальними для характеру реагування організму.

В організмі людини під впливом стресора послідовно розгортаються три стадії, відомі як «тріада Сельє». I стадія – «реакція тривоги» або реакція загальної мобілізації захисних сил організму, за якої клітини кори наднирників викидають у кров велику кількість адреналіну, відбувається згущення крові, у ній зменшується вмісту хлору, спостерігається і загальне виснаження тканин. Такий стан організму не є тривалим і розвивається далі. II стадія – резистентності, або адаптації, коли організм на деякий час відновлює свій баланс працездатності, проте наближається до фіналу захисних можливостей. III стадія – виснаження, коли вичерпується «адаптаційна енергія» організму і життя може скінчитись [5, с. 361]. Найчастіше людина реагує на стресові ситуації неусвідомлено, несвідомими уявленнями про себе, про те, якою вона «повинна» бути, а також якими є і «мають бути» навколишній світ і люди. Ці стереотипи поведінки формують загальну життєву позицію людини.

У психологічній науковій літературі до чинників розвитку стресу належать:

1) вроджені особливості організму і ранній дитячий досвід, що охоплюють генетичну схильність, характер перебігу вагітності у матері, тип вищої нервової діяльності та ранній дитячий досвід.

2) батьківські сценарії. У кожної людини є індивідуальний сценарій стресової поведінки. Про це писав Ерік Берн у своїх книгах, і життя підтверджує його гіпотезу. Цей сценарій засвоюється в дитинстві, коли батьки, переживаючи стреси, конфліктують на очах у дитини, мимоволі залучаючи її у свої проблеми. Дитина вбирає в себе приклади батьків, а потім неусвідомлено копіює їх у своєму дорослому житті. Засвоєний в дитинстві стресовий сценарій «запускається» майже автоматично;

3) особистісні особливості, які включають характер людини і риси особистості, рівень самооцінки, спрямованість людини, її установки і цінності. Схильні до гніву, ворожості, цинізму, дратівливості люди більше зазнають впливу стресу, а відкриті, доброзичливі люди, які володіють почуттям гумору, навпаки, більш стійкі до несподіванок [2, с. 287]

Детермінантами стресу у молодому віці є досить складне питання і у більшості випадків досить умовне. Найбільш близькими чинниками для стресу є: негативні емоції, втома, перенавантаження та емоційна напруга. Найчастіше виникає питання про диференціювання стресу від процесу втоми [3, с. 47]. Досить часто причинами стресу студентської молоді є надмірне навантаження різними матеріалами та виконання різного роду занять. Але головні проблеми молодості – це досягнення ідентичності і близькості. Коли молода людина не може чи не здатна досягнути взаємності, чи коли ідентичність людини є слабкою, то виникає ризик втратити себе при єднанні з іншими, і відбувається ізоляція. Страх бути відкинутим, в основі якого лежить бажання задовільнити потреби інших, а не свої. Емоційні переживання: гнів, ненависть, ревності і т.д. В подальшому може призвести до виникнення стресу.

Нерідко наші внутрішні конфлікти можуть уразити сильніше, ніж зовнішні обставини. Незрозумілість деяких внутрішніх конфліктів для самої людини збільшують можливість накопичення стресових реакцій. Ці конфлікти можуть бути спровоковані непорозуміннями з батьками, товаришами, коханою людиною [4, с. 25].

За дослідженнями Ю. Щербатих, усі ці фактори в тій чи іншій мірі зустрічаються в студентів під час підготовки та здачі ними іспитів. Очікування самого іспиту, а потім і оцінки вносить елемент невизначеності, що сприяє розвитку стресових реакцій. Довготривале обмеження рухів, непов'язане із повторенням великої кількості матеріалу, являється формою часткової іммобілізації, а необхідність вкlastись в жорсткий ліміт часу, відпущений на підготовку до екзаменаційної відповіді, створює додаткову напругу. До цього необхідно додати порушення режиму сну та неспанья, особливо у ніч перед іспитом, і

порушення звичних динамічних стереотипів в період сесії. З врахуванням всього вище сказаного прийдеться погодитися, що під час екзаменаційної сесії студентам доводиться стикатися з широким діапазоном синергічно діючих стресогенних факторів, які призводять, в кінцевому результаті, до розвитку вираженого стресу [6].

Досить часто проблема молоді є у неефективному використанні часу. Американські психологи говорять, що слід: вчитися управляти своїм часом, в іншому випадку час буде керувати нами. Він виділяє наступні ознаки того, що людина відчуває стреси саме від неефективного використання часу:

- відчуття постійного поспіху;
- брак часу на улюблені справи і спілкування з сім'єю; • постійні запізнення;
- відсутність чіткого плану часу;
- невміння делегувати повноваження іншим людям;
- невміння відмовити людям, що віднімають ваш час;
- періодичне виникнення відчуття марної витрати часу.

Наявність хоча б половини з цих ознак вказує на те, що постійний брак часу може призводити до серйозних стресів. Таким чином, правильне використання часу дозволяє не тільки швидше і якісніше виконати роботу, але й уникнути стресів, пов'язаних з відчуттям непродуктивної витрати часу.

Одним із досить загальних настанов свідомості є оптимізм і песимізм - тобто тенденція бачити в явищах навколишнього світу хороші чи погані моменти. Насправді різко виражених оптимістів або песимістів досить мало, а більша частина людей сходиться поблизу якоїсь середньої точки. Обидві ці стратегії мають свої переваги і недоліки, і кожна людина підсвідомо чи свідомо вибирає свій тип ставлення до життя, виходячи з власного досвіду, прикладів батьків та особливостей ВНД. Користь песимізму полягає в тому, що ця установка примушує людину готуватися до несприятливого перебігу подій, а також дозволяє з більшим спокоєм приймати удари долі, однак на цьому його позитивне значення закінчується. Досвід показує, що позитивне мислення (пошук в житті виключно хороших сторін) приносить людині значно більше користі, суттєво зменшуючи загальну кількість стресів у її житті.

**Висновки.** Отже, можна зазначити, що сьогодні, в XXI столітті, поняття «стрес» набуло особливої актуальності, а уміння справлятися з ним перетворюється на нагальну потребу для кожної людини. Відомо, що стрес містить у собі велику руйнівну силу: він може знищити і успіх, і любов, і навіть, саме життя. Але ж потрібно не забувати, що людина — володар своєї долі

Але окремі стреси допомагають людині боротися із комплексами (страх спілкування, страх виступати перед великою аудиторією і т.д.), дають можливість зрозуміти, як поводити себе в тій чи іншій ситуації. Та й взагалі, життя саме по собі - це великий стрес, що складається з гігантської кількості більш маленьких. І ті люди, які не тікають від своїх проблем, а вирішують їх, вчаться лавірувати у великому об'ємі всіляких стресових ситуацій.

Отже, щоб цього не сталося ми повинні навчитися регулювати свою психічну та розумову діяльність, об'єктивно дивитися на події і правильно керувати стресом.

#### Список використаних джерел

1. Бодров В. А. Роль личностных особенностей в развитии психологического стресса / В. А. Бодров // Психические состояния. Хрестоматия. – СПб. : Питер, 2000. – С. 151.
2. Гринберг Дж. Управление стрессом. – 7-е изд. / Дж. Гринберг. – СПб. : Питер, 2002. – 496 с.
3. Психологія стресу: підручник / Л. Б. Наугольник. – Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. – 324 с.
4. Профілактика порушень адаптації молоді до повсякденних стресів і кризових життєвих ситуацій: [навч. посіб.] / Національна академія педагогічних наук України,



Інститут соціальної та політичної психології // за наук. ред. Т. М. Титаренко. – К. : Міленіум, 2011. – 272 с.

5. Циганчук Т. В. Динаміка переживання стресу студентами 1-4 курсів ВНЗ / Т. В. Циганчук // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Київ, 2010. – Вип. XII, ч. 6. – С. 360-367.

6. Щербатых Ю. В. Психология стресса / Ю. В. Щербатых - М. : Изд-во Эксмо, 2008. - 304 с., ил.

7. Що таке стреси і як їх долати / Сененко Світлана «Дзеркало тижня» №12, 29 березня 2008, 00:00 [електронний ресурс] / [https://zn.ua/ukr/SOCIUM/scho\\_take\\_stresi\\_i\\_yak\\_yih\\_dolati.html](https://zn.ua/ukr/SOCIUM/scho_take_stresi_i_yak_yih_dolati.html)

УДК 159.922.7 : [159.95 : 37.051.03] – 053.5

## ПІЗНАВАЛЬНИЙ ІНТЕРЕС ЯК МОТИВ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРА

Левченя Валентина, здобувач ОС «бакалавр»,  
спеціальності 053 «Психологія», III курс, РДГУ  
Назарець Людмила Миколаївна, канд. психол. наук, доцент

Сучасні завдання шкільної освіти в Україні ставлять нові вимоги до учнів у навчально-виховному процесі. Формування ініціативної, всебічно розвиненої, раціональної, творчої та оригінальної особистості є головною метою навчання і виховання. Провідне місце у процесі навчання належить пізнавальному інтересу, оскільки саме він забезпечує найефективнішу діяльність школяра. Суть пізнавального інтересу полягає в тому, що він безпосередньо впливає на утворення і подальший розвиток особистісної спрямованості школяра. Пізнавальний інтерес визначає ставлення дитини по предмету пізнання, саме тому він повинен враховуватися і розвиватися в процесі навчально-пізнавальної діяльності.

Дослідження пізнавального інтересу розробляли такі автори, як Б. Ананьєв, Л. Божович, С. Рубінштейн, Н. Морозова, Г. Щукіна, Д. Узнадзе та інші відомі психологи. У кожного з науковців своє трактування інтересу. Одні говорять, що це вибіркова спрямованість на ту чи іншу діяльність, інші вважають, що пізнавальний інтерес – це суміш психічних процесів, а саме інтелектуальних, емоційних, вольових, структура з домінуючих потреб тощо. Єдине, що об'єднує всіх авторів у розумінні поняття «інтерес» - це вибіркова діяльність, через яку посилюється зв'язок дитини з навколишнім світом. Предметом інтересу може бути лише щось значуще, цінне, привабливе для дитини [1].

**Мета дослідження:** визначити суть пізнавального інтересу як мотиву до навчально-пізнавальної діяльності школярів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Дитина у ході свого розвитку переходить з одного етапу на інший, відповідно до зміни етапу змінюється провідна діяльність, соціальна ситуація розвитку, з'являються новоутворення. У віці 6-7 років дитина іде до школи і її основним завданням стає навчальна діяльність. Ефективність навчально-пізнавальної діяльності залежить від багатьох різноманітних факторів, зокрема особистих якостей учня: його активності, самостійності, ініціативності, а також бажання вчитися, тобто наявності стійкої мотивації. Суттєву роль для успішності та ефективності навчальної діяльності відіграє такий соціально-психологічний чинник, як мотив навчання[3]. Мотив – це внутрішня спонукальна сила, яка забезпечує інтерес особистості до пізнавальної діяльності, активізує розумові зусилля. У ролі мотивів можуть виступати різноманітні потреби – фізичні, психічні, соціальні, а також інтереси, захоплення, схильності, установки, емоції, ідеали. Як підкреслює С. Рубінштейн, "мотив як спонукач — це джерело дій", але щоб стати таким, він має сформуватися [4].

Пізнавальний інтерес, як мотив навчально-пізнавальної діяльності, має свої переваги над іншими мотивами тому, що він виявляється тоді, коли учень готовий проявляти прагнення до навчальної діяльності, хоче вдосконалювати цю діяльність. У структурі мотивації пізнавальний інтерес може відігравати провідну роль, а може навпаки підпорядковуватися іншим мотивам. Проте цей мотив розпізнається раніше, ніж будь-який інший, він не залежить від ситуації. Пізнавальний інтерес може мати різний характер вияву, людина яка одержима наукою, дослідами здатна подолати всі перепони на шляху до мети, не зважаючи на будь-які обставини. Пізнавальний інтерес має чіткі ознаки і це полегшує можливість його виявлення та подальшого формування.

Дослідники виокремлюють змістовні та процесуальні інтереси. Змістовні спрямовані безпосередньо на предмет діяльності, а процесуальні мають на меті отримати вигоду від результату діяльності.

Також інтереси поділяють на диференційовані та недиференційовані. Останні мають «розмиту» структуру, у них немає чіткого предмету, компоненти ситуації не завжди викликають активність дитини. Диференційовані, у свою чергу, виступають як протилежність, у них є чітко окреслений предмет і вони завжди спонукають суб'єкта до активної діяльності [4].

С. Рубінштейн вважав, що мотивування до процесу навчання залежить від провідних інтересів школяра. Вчений виокремлював такі різновиди інтересу, як:

- безпосередній інтерес до предмету діяльності;
- опосередкований інтерес, викликаний уявленнями про те, якою буде майбутня навчальна діяльність;
- інтерес пов'язаний з соціальною ситуацією;
- інтерес відповідно до схильності індивіда до того чи іншого виду діяльності [2].

Пізнавальний інтерес з одного боку є засобом для навчально-пізнавальної діяльності, а з іншого результатом цієї діяльності. У численних дослідження наголошується, що формування пізнавального інтересу відбувається поетапно. Перш за все виникає зацікавлення певним видом діяльності, бажання краще його дослідити, але воно не стійке і може постійно змінюватися. Після зацікавлення з'являється допитливість, саме вона штовхає людину на пошуки відповідей на свої питання. На наступному етапі виникає власне пізнавальний інтерес, це вже більш чіткі і стійкі прагнення до якомога глибшого пізнання зацікавленого об'єкту. Існує ще й найвищий рівень – це теоретичний інтерес, спрямований на глибоке пізнання певної наукової галузі.

Систему цілеспрямованих впливів, які викликають якісні зміни в характеристиках пізнавального процесу називають формуванням пізнавального інтересу

Науковці виокремлюють певні умови, які слугують для того, щоб пізнавальний інтерес виник та розвинувся. По-перше, це умови оточення дитини які стимулюють її до діяльності, сюди відносять сприятливі об'єктивні матеріальні умови. По-друге, це емоційна готовність дитини до навчання, інтерес, бажання взаємодіяти з вчителем та іншими учнями. По-третє, це наявність базових знань перед тим як приступити до безпосередньої навчальної діяльності, підготувати ґрунт для отримання елементарних узагальнень. На пізнавальний інтерес впливають також вікові особливості індивіда. Правильне подання інформації, проблемні питання, активна пошукова діяльність, зміст матеріалу що подається, поєднання різних методів навчання – це все також безпосередньо сприяє активному розвитку пізнавальних інтересів школярів.

Поза увагою не можна залишити створення сприятливого психологічного клімату в групі, оптимальної атмосфери навчання. Те, як учень емоційно налаштований на діяльність відіграє значну роль у виникненні інтересу. Емоційне, яскраве подання матеріалу, врахування думок дитини залишатиме позитивний слід на її ставленні до пізнавальної діяльності.

Не менш важливим є стимулювання вольових зусиль в учнів та їх творча діяльність. Для стимулювання вольових зусиль потрібне правильне поєднання навчальної діяльності та праці, а творчість враховує інтереси індивіда, сприяє кращому розвитку здібностей. Не

останнє місце у цьому списку займає й особистість вчителя, його манера спілкування та зовнішній вигляд. Вчитель організовує навчальну діяльність і має докласти зусиль для виникнення в учнів інтересу до навчання. У процесі навчальної діяльності учні розкривають себе, свої вміння, таланти, здібності. Завдання вчителя розпізнати ці таланти і створити умови для того, щоб їх розвинути [6].

Таким чином, пізнавальний інтерес формується за таких умов: по-перше, дитина повинна розуміти зміст і значення того, що потрібно вивчити; по-друге, у матеріалі має бути щось нове, щось таке, що змусить дитину включитися в роботу; по-третє, це емоційна привабливість навчання; по-четверте, наявність оптимальної системи тренувальних творчих вправ і пізнавальних завдань; по-п'яте, система оцінювання навчальної діяльності, адже оцінка здатна запустити зворотній процес у формуванні пізнавального інтересу.

Особливе значення пізнавальний інтерес має у шкільному віці, адже саме тоді у дитини розвивається цілеспрямоване пізнання сутності навчання. Важливою особливістю пізнавального інтересу є те, що він здатний активізувати не тільки процес пізнавальної, а й будь-якої іншої діяльності, завдяки тому, що практично всі види людської діяльності містять у собі пошукові, творчі процеси. Як зазначив С. Ананьїн «інтерес формується і розвивається в процесі діяльності і впливають на нього не окремі компоненти діяльності, а вся її об'єктивно-суб'єктивна сутність»[5].

Відомо, що на всіх рівнях розвитку науки всі знання які має людина виступають як поєднання чуттєвого і раціонального, логічного і емоційного. Розв'язання цих суперечностей створює ґрунт для формування і розвитку пізнавального інтересу. Виховання стійкого інтересу - це дуже складний і довготривалий процес для якого потрібна ретельно продумана програма розвитку від допитливості до інтересу, від аморфного, нестійкого інтересу до глибокого і стійкого пізнавального процесу.

**Висновки.** Отже, пізнавальний інтерес відіграє не меншу роль в процесі навчальної діяльності, ніж будь-який інший мотив. Він формується в умовах правильного подання інформації, активного залучення дитини до процесу навчання, сприятливого психологічного клімату, хороших умов для навчання, оптимального рівня психологічного розвитку дитини, розвинених вольових якостей, а також творчості і креативності дитини.

Пізнавальні інтереси можуть проявлятися у різних формах та на різних рівнях, дитина може проявляти інтерес до самого процесу навчання, а може лише до одного предмету або просто цікавитися тим чи іншим явищем, поглиблено його вивчати, її може цікавити не сам процес навчальної діяльності, а результати діяльності тощо. Пізнавальний інтерес проходить етапи свого формування від звичайної зацікавленості до стійкого пізнавального інтересу, що у свою чергу може розвинути у найвищий рівень – теоретичний інтерес. Такий інтерес найчастіше проявляється у майбутніх науковців, дослідників. Оскільки пізнавальний інтерес формується ще у шкільному віці, то надзвичайно важливо вчасно розпізнати його та створити умови, за яких він буде активно розвиватися і до цього повинні бути залучені не тільки вчителі, а й батьки дитини.

Пізнавальний інтерес є найбільш ефективним засобом для досягнення високого рівня розвитку особистості. Саме він забезпечує найкращі результати у діяльності учнів, як в кількісному, так і в якісному значенні. Навчання та виховання ґрунтується на активній позиції учнів, на їх пізнавальній самостійності, прагненні до отримання знань, пошуках відповідей на різні питання. Зміцненню інтересів дітей сприяє групова та індивідуальна робота, застосування різних прийомів співробітництва і навчального діалогу, системи пізнавальних та творчих завдань тощо. Таким чином, психологічне поняття «інтерес» характеризується багатогранністю свого змісту, форм прояву та ролі для становлення і життєдіяльності особистості.

**Список використаних джерел**

1. Гнетецька О. Пізнавальний інтерес як критерій розвитку дослідницьких здібностей дітей старшого дошкільного віку // <http://www.irbis-nbuv.gov.ua>
2. Горчинський С.В. Інтерес до навчального предмету як особливий вид пізнавального інтересу // <http://eprub.chnpu.edu.ua>
3. Заброцький М.М., Павелків Р.В. Педагогічна психологія (Теоретичні концепції та практикум): Навчальний посібник /М.М.Заброцький, Р.В.Павелків. – Рівне, 2003. – 297 с.
4. Каньоса Н. Мотивація як внутрішній чинник розвитку професіоналізму особистості // <http://journals.uran.ua>
5. Кошечко Н. Пізнавальний інтерес викладача ВНЗ у контексті його самоосвіти та саморозвитку // <http://www.irbis-nbuv.gov.ua>.
6. Назарець Л.М. Психологічні особливості формування пізнавального інтересу учнів у процесі навчально-пізнавальної діяльності // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України /За ред. С.Д.Максименка. – К.: ДП “Інформаційно-аналітичне агенство”, 2008. – Том. X, Вип.7. – С.325-332.

УДК [159.922.8:17.022.1]:001.89

**ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ****Маркова Ірина, здобувач ОС «магістр»**

Спеціальності 053 «Психологія», 2 курс, РДГУ

*Керівник: Ямницький В. М., доктор психол. наук, професор*

Ціннісні орієнтації, що формуються в підлітковому віці визначають, які саме цінності будуть входити в структуру особистості, яке їх поєднання, ступінь більшої чи меншої переваги над іншими тощо. Саме тому дослідження ціннісних орієнтацій підлітків є важливим і актуальним питанням.

**Мета дослідження** – емпірично дослідити психологічні особливості розвитку ціннісних орієнтацій у підлітковому віці.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В ході емпіричного дослідження були використані такі дослідницькі методи: бесіда, спостереження, експертні оцінки, ранжування, анкетування.

Об'єктом дослідження є особистість підлітка. Предметом дослідження є особливості ціннісної сфери у підлітковому віці. Метою дослідження є визначення психологічних особливостей ціннісних орієнтацій у школярів підліткового віку. У ході проведеного емпіричного дослідження вивчалися особливості ціннісних орієнтацій дітей підліткового віку. Вибіркою було охоплено 60 осіб (підлітки 13-14 років). Дослідження проводилось впродовж вересня 2021 року на базі ЗОШ №12, м. Рівне. Враховуючи мету дослідження, було обрано методика діагностики М. Рокіча «Ціннісні орієнтації», опитувальник «Особистісне зростання» (П. Степанов, І. Степанова), методика вивчення ціннісних орієнтацій «Здійснення бажань» (Е. Помиткін), методика «Морфологічний тест життєвих цінностей» І. Сеніна.

Вибір діагностики М. Рокіча «Ціннісні орієнтації» обумовлений тим, що вона є універсальною, валідною, доступною, зручною та економічною за часом в проведенні дослідження. Дана методика цілеспрямована на дослідження індивідуальних і групових ідей щодо системи значущих цінностей, які визначають найважливіші орієнтири в житті. На думку М. Рокіча, розрізняють два типи ціннісних орієнтацій: термінальні та інструментальні. Термінальні цінності – це переконання, що деякі кінцеві цілі індивідуального існування заслуговують на виконання з особистої та соціальної точки зору.

Інструментальні цінності – це переконання, що в кожній ситуації має домінувати специфічний спосіб дій (наприклад, чесність, раціоналізм) з особистої та соціальної точки зору [1].

Методика особистісний ріст (Д. Григор'єв, П. Степанов, І. Степанова) має за мету оцінити статичний стан цінностей підлітка до світу, до інших людей, до самого себе [2].

Методика вивчення ціннісних орієнтацій «Здійснення бажань» (Е. Помиткіна) дозволяє, встановивши домінуючий рівень розвитку орієнтації ціннісних підлітків, простежити їх динаміку протягом усього періоду навчання [4]. Методика «Морфологічний тест життєвих цінностей» І. Сеніна має на меті допомогти практичному психологу в індивідуальній діагностиці та консультуванні, а також у вивченні різних груп (робочих і навчальних колективів) з мотиваційних питань, з метою кращого розуміння важливості різних видів життєвої діяльності. Термінальні значення є основною діагностичною конструкцією МТЖЦ [3].

За допомогою опитувальника вдалося визначити рівень стійкості системи ціннісних орієнтацій на підставі структурування відповідей і виявлення закономірностей об'єднання цінностей в групи: стійка (найбільша кількість закономірностей); середньостійка (менша кількість закономірностей); нестійка (відсутність закономірностей).

Результати представлені в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1.

Рівні стійкості системи ціннісних орієнтацій у підлітковому віці

Рівні стійкості системи ціннісних орієнтацій	Кількість осіб (%)
Стійкий	27
Недостатньо стійкий	37
Нестійкий	36

Також вдалося визначити, які групи цінностей домінують на цьому етапі розвитку особистості, тобто спрямованість ціннісних орієнтацій, що віддзеркалюють життєву позицію особистості:

1) термінальні: конкретні чи абстрактні, професійної самореалізації, особисті життєві цінності;

2) інструментальні цінності: етичні цінності, комунікативні цінності, індивідуалістичні, конформістські та альтруїстичні цінності, цінності самоствердження та прийняття інших.

Результати представлені в таблиці 1.2.

Таблиця 1.2.

Переважаючі групи ціннісних орієнтацій

Ціннісні орієнтації	Термінальні
Конкретні	71%
Абстрактні	29%
Цінності професійної самореалізації	25%
Цінності особистого життя	75%
Інструментальні	
Етичні	11%
Цінності спілкування	55%
Цінності справи	34%
Індивідуалістичні	40%
Конформістські	25%
Альтруїстичні	35%
Цінності самоствердження	50%

Цінності прийняття інших	50%
--------------------------	-----

Як видно з таблиці, в системі ціннісних орієнтацій молоді можна помітити перевагу конкретних цінностей над абстракцією, особистих життєвих цінностей над професійною самореалізацією, комунікативних цінностей над діловими цінностями та етикою, а також індивідуалізм над альтруїзмом і конформізмом. Опитувальник «Особистісне зростання» (П. Степанов, І. Степанова) дозволив оцінити ставлення до вищезазначених цінностей. Був виявлений характер ставлення школярів до наступних об'єктів: Батьківщини, Землі, світу, праці, культури, знань, інших людей, людей іншої віри, національності, свого здоров'я, внутрішнього світу. У таблиці 1.3 представлені результати дослідження.

Таблиця 1.3.

## Ставлення підлітків до об'єктів дійсності

Об'єкт / відношення до нього	Стійке позитивне (%)	Ситуативно позитивне (%)	Ситуативно негативне (%)	Стійке негативне (%)
Батьківщина	48	52	0	0
Земля	34	66	0	0
Мир	17	76	7	0
Праця	56	44	0	0
Культура	37	63	0	0
Знання	17	78	5	0
Інші люди	32	59	7	2
Люди іншої віри, національності	10	55	20	15
Здоров'я	12	80	8	0
Внутрішній світ	38	56	5	1

Як видно з наведеної вище таблиці, змінення ставлення підлітків до загальнолюдських цінностей є необхідним. З метою конкретного розмежування відмінностей у ціннісних орієнтаціях, розглянемо результати методики вивчення ціннісних орієнтацій «Здійснення бажань» Е. Помиткіна. Проведемо порівняння сумарних місць за значеннями по типах цінностей підлітків (табл. 1.4).

Таблиця 1.4

Порівняння сумарних місць за значеннями по типах ціннісних орієнтацій студентів різних курсів за методикою «Здійснення бажань»

Показники	Типи ціннісних орієнтацій			
	Індивідуалістичні	Сімейні	Соціальні	Духовні
Сумарні місця цінностей по групах	1225	844	1026	1025

Сумарне місце їх за значенням становить 1225. Це означає, що такі цінності, як «різноманітні задоволення», «популярність і визнання», «влада і вплив» і «особиста безпека» найменше хвилюють молодь. Духовні цінності дещо вищі за індивідуалістичні, їх сумарне значення становить 1025. Це свідчить про те, що в підлітковому віці такі цінності, як «вірність», «доброта», «гармонія з природою» ще недостатньо розвинені.

За методикою «Морфологічний тест життєвих цінностей» вдалося визначити показників цінностей підлітків (табл. 1.5.)

Таблиця 1.5

## Результати дослідження показників цінностей підлітків

## за методикою «Морфологічний тест життєвих цінностей»

Цінності		Бали
Життєві цінності	Саморозвиток	39,5
	Духовне задоволення	42,2
	Креативність	36,6
	Активні соціальні контакти	38,6
	Власний престиж	31,6
	Високе матеріальне становище	38
	Досягнення	42
	Збереження власної індивідуальності	37,7
Життєві сфери	Сфера професійного життя	60,1
	Сфера освіти	57,6
	Сфера сімейного життя	52
	Сфера громадської активності	50
	Сфера захоплень	49,8
	Сфера фізичної активності	38

На першому місці стоїть значення «бажання розвиватися» (39,5 б.). На другому місці – значення «активних соціальних контактів» (38,6 б.). На третьому місці – цінність «матеріальних благ» за кількістю набраних балів (38 балів). Наступним значенням в ієрархії життєвих цінностей є – цінність «збереження особистості» (37,7 б.), цінність «творчість» (36,6 б.).

**Висновки.** У системі ціннісних орієнтацій молоді можна помітити перевагу конкретних цінностей над абстрактними, особистих життєвих цінностей над професійною самореалізацією, комунікативних цінностей над цінностями бізнесу та етики, а також індивідуалістичних цінностей над альтруїстичними та конформістськими. Проведене дослідження показало необхідність цілеспрямованої роботи над розвитком ціннісної орієнтації в підлітковому віці.

#### Список використаних джерел

1. Анисимова Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов) / Е. Анисимова // Москва: Академия, 2003. 128 с.
2. Методика особистісний ріст (Д. В. Григор'єв, П. В. Степанов, І. В. Степанова). URL: <https://sites.google.com/site/test300m/dlr> (дата звернення: 04.11.2021).
3. Морфологический тест жизненных ценностей. URL: <https://psyttests.org/personal/mtzc.html> (дата звернення: 05.11.2021).
4. Помиткін Е. О. Проблема розвитку та діагностики духовних ціннісних орієнтацій у старшокласників. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/6587/1/DUHOV.pdf> (дата звернення: 06.11.2021).

УДК: 159.954:[37+159.9]

### ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО РОЗГЛЯДУ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ І ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

**Мисан Ярина, здобувач ОС «магістр»**  
спеціальності 012 «Дошкільна освіта», 2 курс, РДГУ  
Керівник: *Сторож О.В., кандидат психол. наук, доцент*

Глобальні зміни свідомості суспільства спонукають до змін системи виховання підростаючого покоління, оскільки особистість повинна вміти не лише творчо перетворювати дійсність, а й могли створювати власний унікальний продукт, тобто проявляти творчість.

Методологічну основу статті становлять дослідження феномену розвитку здібності до творчості (В. Ананьєв, А. Цибуля, В. Роменець), схильності до творчості індивіда (Дж. Гілфорд, Г. Айзенк, М. Воллах), особливості застосування здібностей під час виконання завдань різної складності (Н. Коган, Б. Теплов, Д. Богоявленська), вроджена здатність до креативності та розвиток творчості під час процесу виховання (Т. Ріббо, Л. Виготський, С. Мідник, Р. Стренберг, Е. Торенс), взаємозв'язок креативності та емоційної сфери особистості (Л. Зінковський, В. Кудрявцев, Н. Денисова).

**Мета статті:** теоретично дослідити основні підходи до розгляду творчих здібностей у сучасній педагогічній і психологічній науці.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Творчість – поняття багатогранне та являє собою унікальну здатність людини перетворювати навколишню дійсність у якісно новий продукт. Творчість є надбання еволюційного характеру, що зумовлене здатністю людини використовувати стандартні предмети не за призначенням.

У спеціалізованій літературі творчість розглядається як діяльність результат якої спрямований на процес пізнання, усвідомлення та перетворення вже відомого у якісно інший варіант. Даний процес відбувається в декілька етапів, де перший – це вміння знаходити та перетворювати інформацію, другий – проявляється у здатності інноваційно застосовувати отримані знання, третій – полягає у вмінні вибудовувати алгоритм подальшої модифікації старого в нове [1].

Варто відзначити, що творчість є надбанням інтелектуально розвиненої особистості і якщо дану здатність не розвивати, то вона лишається на рівні здібності і не переходить у якісно новий формат – інноваційної діяльності. У працях педагогів та психологів таких як О. Тихомиров, К. Дункер, Я. Пономарьов розглядаються основні засади психології творчості, алгоритми та етапи творчої діяльності. У наукових дослідженнях процесу творчості диференціального характеру описано особистісний характер і здібність до творчої активності. М. Ярошевський проводив дослідження, що доводять можливість управління процесом колективної творчості та важливістю спеціально організованих педагогічних умов під час навчання підростаючого покоління, що дозволять активізувати здатність особистості творити [2]. А. Роменець відзначив, що процес творчості є генетично зумовленим, оскільки це здатність, вона як будь яка схильність закладається під час зачаття, однак наскільки вона буде розвиненою в подальшому буде залежати від умов життя індивіда та особливостей виховання. У своєму вченні А. Роменець виокремлює модель розвитку творчих можливостей індивіда від раннього дитинства до переходу у стан свідомої особистості. Прикладна психологія творчості, згідно з його твердженням, має вирішувати питання певної людини, кординувати щодо того, як слід діяти, для виявлення власного творчого потенціалу якнайглибше, як удосконалити власні творчі здібності.

На противагу А. Роменцю, В. Клименко обґрунтовує механізм творчості в єдину психічну структуру: відображувальної, проектувальної та матеріалізуючої. Будучи єдиним цілим, вони сприяють відкриттям та винаходам. Однак В. Клименко також звертав увагу на дослідження структури механізму творчості в її онтогенетичному форматі [1; 3; 4]. Однак до нині не виокремлено провідного психологічного показника творчої діяльності. Один із найпоширеніших критеріїв (за В. Давидовим) обумовлює творчу діяльність з виникненням психічних новоутворень: тим загальним, що властиво всім продуктивним процесам (за О. Леонтьєвим). Такі науковці, як В. Шадріков, Д. Богоявленська, О. Мелік-Пашаєв розглядають творчість як цілісне новоутворення, що включає емоційну складову, інтелектуальну активність, естетичне бачення світу. Вивчаючи питання творчості в межах діяльнісного підходу, М. Леонтьєв стверджує, творчість базується на знаходженні адекватного способу розв'язання проблемного питання.

В. Кудрявцева визначав творчість як творчу активність, яка виступає у вигляді суперечності. К. Тихомиров, розглядаючи творчість з позицій як неалгоритмічний процес, підкреслює, що творчість має ряд ознак притаманних тільки даному процесу: правила реалізації та операції об'єднуються в структурні одиниці такі як мотиви, якісно нові утворення зароджуються під час вирішення суперечностей між прагненнями та



можливостями втілення в реальне життя задуманого. П. Калошина аналізуючи процеси творчості прийшла до висновку, що дане явище це діяльність вищого рівня особистості, що зумовлена соціальними та природними факторами розвитку індивіда під час кризових моментів. Власне творча діяльність спрямована на розв'язання завдань, де відсутній алгоритм їх вирішення і це потребує винайдення відповідного способу їх розв'язання, а також обгрутування всіх супроводжуючих постулатів, аксіом, теорем, законів і т. інші [1]. Дослідниця визначає наступні ознаки творчої діяльності: «Творча діяльність спрямована на розв'язування задач, для яких характерна відсутність у предметній галузі (або тільки у суб'єкта) необхідних для її розробки постулатів, теорем, законів та інших положень; творча діяльність пов'язана зі створенням суб'єктом на усвідомлюваному чи неусвідомлюваному рівнях нових для нього знань як орієнтовної основи для наступної розробки способу розв'язування задач; творча діяльність характеризується для суб'єкта можливістю розробки нових знань і на їх основі способом розв'язування задачі» [2].

Розглядаючи творчу діяльність у її структурі С. Самойлович виокремив наступні підсистеми: процес, продукт, особистість творця, середовище та умови, в яких відбувається процес творчості. А. Лазурський виокремив рівні адаптації особистості до умов середовища, ознакою таланту називав здатність видавати нові ідеї. Творча людина, за твердженням науковця, найкраще пристосовується та намагається переформувати зовнішнє середовище відповідно до власного бачення. А. Маслоу першим визначив, що творчість є універсальною здатністю людини, яка дозволяє самостверджуватись та самоактуалізуватись, оскільки особистість постійно прагне до творчого самовдосконалення.

Дж. Гілфорд обгрутував концепцію творчого мислення, в основі якої лежить є тип структури інтелекту: матеріал – операції – результати. Дж. Гілфорд показав різницю між двома видами розумових операцій: конвергенцією та дивергенцією. Конвергентне мислення (сходження) застосовується тоді, коли індивіду, необхідно на основі ряду закономірностей віднайти правильний розв'язок [3]. Вчений порівняв здатність до такого мислення з тестовим інтелектом. Дивергентне мислення дослідник описав, як «тип мислення, що йде у різних напрямках». З допомогою такого мислення відбувається зміна шляхів вирішення питання та визначається неочікуваний алгоритм дій.

Е. Торренс характеризував творчість як процес, в ході якого з'являється відчуття проблем, недостатня обізнаність у предметі, до дифузії різної інформації. Людина виокремлює ці питання, шукає їх вирішення, висуває припущення та гіпотези про вирішення, перевіряючи та модифікуючи їх аж поки не отримає єдино правильний результат. Важливою здатністю є не тільки можливість помічати дисгармонію, а й вирішувати проблемні питання що призводять до цього процесу, перевіряючи власні здогадки. Е. Торренс та Дж. Гілфорд розробили основний інструмент для вимірювання здатності особистості до процесу творчості і стали основоположниками «психометричного» підходу.

Я. Пономарьов згрупував ознаки творчості, зокрема: «перцептивні ознаки (напруга уваги, вразливість, сприйнятливості); інтелектуальні (інтуїція, уява, вигадка, дар передбачення, широта знань), характерологічні (відхилення від шаблону, оригінальність, ініціативність, висока самоорганізація, працездатність, наполегливість, захоплення власне творчим процесом, прагнення до творчої діяльності)» [5]. Підсумовуючи дослідження вченого можна зауважити, що творчість є інтегративною характеристикою та об'єднує низку процесів, що зумовлені індивідуально-типологічними та середовищ ними факторами.

Д. Ельконін відзначив, що діяльність, яка виникла, не зникає, а переходить у наступну форму. Важливою є сама діяльність; у цьому випадку розвивається – феномен саморуху активності, який формує прогностичне вміння у індивіда. В подальшому ці відповідні навички, вміння та прийоми розумової діяльності, за твердженням В. Моляко, закладають фундамент основ творчості - «творчу передстратегію» [4].

І. Лернер відзначив, що процес творчої активності можливий за умови поєднання знань, умінь, власного досвіду творчої діяльності та результативних мотивів пізнання. Позитивна динаміка цього поєднання веде до подальшого вдосконалення творчих вмінь особистості. А. Брушлінський відзначив, що нова інформація ґрунтовно впливає на здобуті

раніше знання, що зумовлює високий творчий потенціал особистості, оскільки людина встановлює взаємозв'язки нового формату із старою та новою інформацією. Р. Зінчук досліджуючи процес творчості розробив власну систему еволюції від елементарного наміру до об'єктивної дії. Відповідно до наукового вчення початковим є намір, зазвичай він носить характер індивідуальної вигоди, далі індивід продумує систему дій задля досягнення відповідного результату і коли виявляє, що в нього не достатньо ресурсу починає проявляти творчість. В даному випадку творчість розуміється автором, як процес заміщення необхідних компонентів тими які вже є, тому в кінцевому результаті виходить абсолютно новий продукт. Т. Меткович аналізуючи процес творчості прийшов до висновку, що в його основі є бажання індивіда самореалізовуватись через активну взаємодію із навколишнім середовищем, модифікуючи його таким чином, щоб йому було комфортно там жити [1; 3].

**Висновки.** Творчість – це об'ємна характеристика індивіда, яка визначається сукупністю психологічних характеристик особистості, що створюють основу для експериментування та створення нової теорії чи продукту у співвідношенні вмінь та якості.

### Список використаних джерел

1. Біла І. М. Психологія дитячої творчості / І.М. Біла. – Київ, 2014. – 137 с.
2. Волчанова Н. Індивідуальна робота з обдарованими дітьми / Н. Волчанова // Рідна школа. – 2000. – № 6. – С. 77-79.
3. Низова М.М. Розвиток творчих здібностей у дітей старшого дошкільного віку засобом української народної іграшки / М.М Низова: кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня магістра: 053 Психологія. – Суми, 2020. – 102 с.
4. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка / Т.І. Поніманська: навч. пос. Київ, 2006. – 456 с.
5. Толстих Х. Розвиваємо творчу уяву / Х. Толстих // Початкова школа. – 2002. – № 4. – С. 33-47.

УДК [159.922.8:159.9.019.4]:316.48

### ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ

**Михайлова Тетяна, здобувач ОС «магістр»**

спеціальності 053 «Психологія», II курс, РДГУ

*Керівник: Павелків Р.В, доктор психол. наук, професор*

Складна соціально-економічна та політична ситуація в країні детермінує умови для посилення негативних тенденцій у становленні особистості підростаючого покоління. Конфлікти є невід'ємною частиною життя кожної людини, але той вплив, який вони матимуть, залежить від того, якою мірою у підлітковому віці будуть сформовані навички ведення конструктивного діалогу та засвоєні шляхи виходу з конфліктних ситуацій.

Проблема конфліктів досить широко досліджена науковцями різних галузей, зокрема, філософії (Ф. Аквінський, Т. Мор, Е. Роттердамський, Ф. Рабле, Ф. Бекон, Г. Зиммель, Л. Козер та ін.), соціології (П. Гриффін, І. Могилевський, Ю. Запрудський, А. Здравомислов та ін.), психології (М. Шериф, Д. Рапопорт, Р. Доз, Л. Томпсон, К. Томас) та педагогіки (А. Рояк, Т Юферова, В. Афонькова, Л. Славина, Т Драгунова, О. Первишева та ін.). Однак соціокультурні зміни у суспільстві не дозволяють користуватися виключно попередніми досягненнями у розв'язанні конфліктів.

Конфлікт як біполярне явище передбачає протистояння двох принципових позицій та проявляється в діяльності обох сторін з метою подолання суперечностей. Окрім того, дві сторони конфлікту представлені активними суб'єктами. Цікавим, на нашу думку, є трактування характеру виникнення конфліктів і визначення поняття конфлікту

представниками ситуаційного підходу до конфліктів. Так, У. Клар описує конфліктну особистість як людину, яка приймає участь в конфліктних взаємодіях, тобто має велику тенденцію сприймати ситуації як конфліктні, або визначає як людину, схильну до конфліктної реакції на певні обставини. На думку К. Хорні, конфлікт може бути особливістю «невротичної особистості», тобто людина невротично реагує на життєві ситуації, які не провокують конфліктну поведінку у здорової людини [4].

**Мета дослідження** – проаналізувати особливості поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Підлітковий вік – це складний перехід від дитинства до дорослості, коли відбувається переплітання суперечливих тенденцій розвитку [3]. Цей вік відрізняється емоційною нестабільністю та імпульсивною поведінкою. Підлітки часто спочатку роблять, а потім думають про те, що вони зробили, водночас розуміючи, що слід вчинити навпаки. Помітний розвиток набувають вольові якості: наполегливість, завзятість у досягненні цілей, вміння долати перешкоди та труднощі. Емоційні стани підлітка можуть раптово змінюватися з різними переходами від надмірної рухливості до спокою, від піднесення до байдужості [1].

Дослідники відзначають, що на поведінку підлітка впливають наступні особливості взаємин: положення «вигнанця» у класі, нарікання з боку вчителів та однокласників (А. Белкін, А. Лічко, В. Степанов та ін.). Можливо відчуження підлітків від школи відбувається внаслідок нетактовності, дратівливості вчителів стосовно підлітка, байдужості дорослих, у яких відсутні елементарні знання про причини і форми прояву педагогічної занедбаності [2, с. 24]. У зв'язку з появою у підлітків нових психологічних особливостей інколи їхні стосунки з дорослими та однолітками супроводжуються конфліктами, негативними формами поведінки, зокрема, проявами агресії, упертості. Це пов'язано, як правило, з прагненням до самостійності, яку дорослі не сприймають і не підтримують. Підлітки хочуть, щоб з їхніми думками, бажаннями та настроями рахувалися, вони не терплять недовіри, байдужості, насмішок, нотацій, особливо у присутності друзів. Однак прояви негативних форм поведінки і конфліктність підлітків не є неминучими. Компетентні, досвідчені батьки і вчителі знають, що передбачити та попередити конфлікт легше, ніж подолати його наслідки, і відповідно вибудовують свою взаємодію з підлітками. Як правило, вони дбайливо і з розумінням ставляться до внутрішнього світу, переживань, захопленнь дитини, труднощів і особистісних проблем, поєднують високий рівень вимог з високою повагою до її особистості. Це робить дорослих значущими і потрібними підлітку. А бути значущим і потрібним - означає розділити його тривоги і сумніви, стати другом, у якого можна шукати підтримки, відповіді на свої запитання, що можливо лише за взаємної відвертості і довіри, розуміння і співчуття [2, с. 26-27].

У проведеному нами емпіричному дослідженні особливостей поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях приймали участь 38 респондентів віком від 14 до 15 років. З метою визначення типу поведінки особистості у конфліктній ситуації ми застосували тест Томаса-Кілмена (рис.1). В ході дослідження у респондентів виявлено декілька стилів конфліктності, тому підсумовуємо результати. Визначено, що найбільш вираженим типом конфліктності у підлітків є тип «уникнення» (32%), котрий свідчить про пасивність підлітків у відстоюванні своїх прав. Перенесення відповідальності за розв'язання проблеми на інших спрацьовує в ситуаціях, коли напруженість конфлікту досить висока і її необхідно послабити; якщо рішення настільки незначні, що не слід витрачати сили на їхню зміну; якщо потрібно виграти час на збирання доказів і підтримку іншого рішення; якщо виникає відчуття, що інші мають більше шансів на розв'язання проблеми.

Для 28% підлітків притаманний тип «суперництва», тобто у поведінці домінує прагнення досягти задоволення власних інтересів, незважаючи на інтереси інших. Притаманною є активність дій та вольових зусиль, орієнтація на власні ідеали та здібності.

Значна кількість досліджуваних обрали тип «компроміс» (18%). Цей тип передбачає здатність поступатися своїми інтересами обома учасниками конфлікту. Прагнення прийняти

рішення, що задовольняє обидві сторони, спрацьовує в ситуаціях, якщо ці сторони мають однакову владу, але протилежні інтереси.

Менш вираженим є тип конфліктності «пристосування» (12%), що передбачає принесення в жертву власних інтересів заради іншого. Найменш вираженим типом конфліктності серед підлітків є тип «співпраця» (10%), що свідчить про активну участь у розв'язанні конфлікту з відстоюванням як своїх інтересів, так і інтересів інших. Спільне обговорення проблем та потреб сторін спрацьовує в ситуаціях, де рішення є важливим для обох сторін; якщо стосунки з підлітками довготривалі й корисні; якщо є час і можливість попрацювати над подальшим розв'язанням складної ситуації; якщо бажання обох сторін збігаються; якщо між партнерами є статусна рівновага.

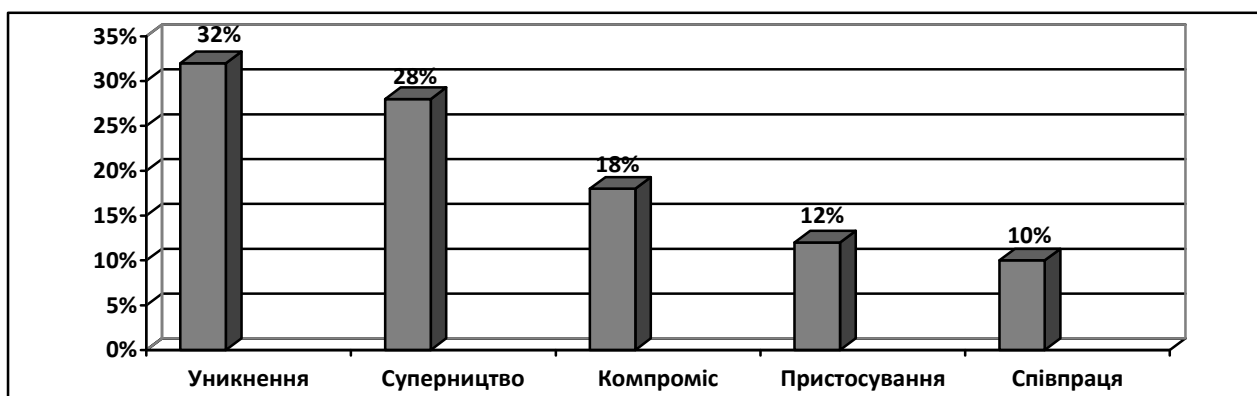


Рис.1. Показник вибору категорії «тип поведінки особистості у конфліктній ситуації»

З метою діагностики рівня агресії у підлітків ми застосували методику Басса та Дарки (рис.2). Виявлено, що більшій частині досліджуваних притаманна схильність до підозр (17%) та образ (17%). Це свідчить про схильність до недовіри та обережного ставлення до людей, яка виходить з переконання, що оточуючі хочуть завдати цій людині шкоди; прояв заздрості та ненависті до оточуючих, що обумовлені відчуттям гніву, невдоволеністю кимось конкретно або всім світом за справжні або уявні страждання. У значної частини досліджуваних переважає фізична агресія (16%), вербальна агресія (16%), непряма агресія (16%), що є свідченням використання фізичної сили щодо іншої особи; прояви негативних почуттів як через форму (сварка, крик) так і через зміст словесних звертань до інших осіб (погроза, прокляття, лайки).

Для підлітків також притаманні негативізм (7%) та дратівливість (7%). Це означає, що агресія спрямована зазвичай проти авторитету та керівництва, що може наростати від пасивного супротиву до активних дій проти вимог, правил; готовність за найменшого збудження проявляти запальність, різкість, грубість. Відчуття провини у 4% підлітків свідчить про дії щодо себе та оточуючих, які виходять із можливого переконання самої особистості в тому, що вона є поганою людиною, діє аморально.

З метою визначення домінуючої стратегії психологічного захисту у спілкуванні ми обрали методику В. В. Бойка (рис.3). Результати діагностики свідчать, що респонденти, які обрали стратегію «уникання» (45%), зазвичай «здаються без бою», покидають зону конфліктів і напруги, коли власне Я піддається атаками. При цьому підліток відверто не розтрачує енергію, емоцій і мінімально застосовує власний інтелект. У таких підлітків слабкою є вроджена енергія: ригідні емоції, посередній розум, млявий темперамент.

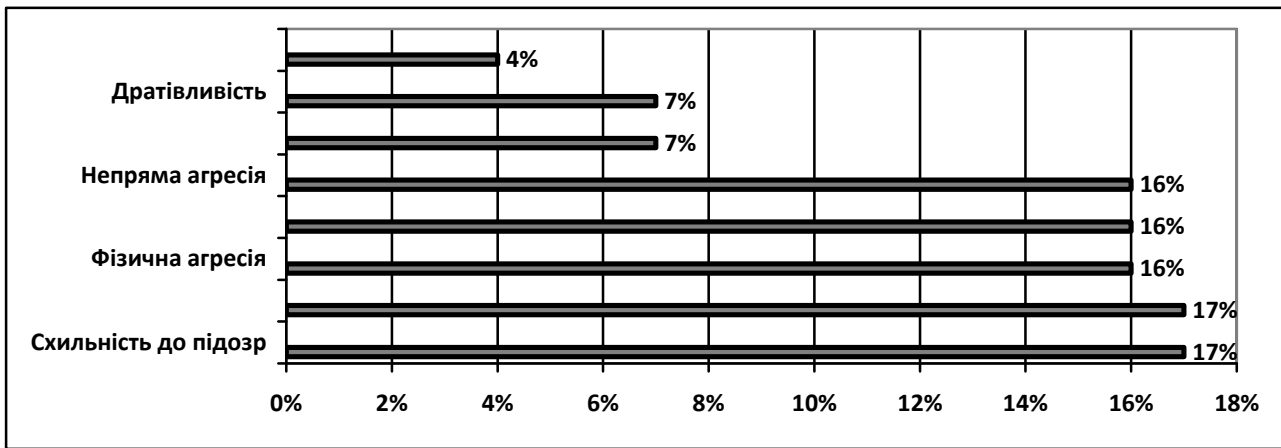


Рис.2. Показники вибору категорії «діагностики рівня агресії у підлітків»

Для значної кількості досліджуваних притаманна стратегія «агресії» (29%). Вона притаманна особам, які звикли розраховувати лише на себе та свою думку, вони часто не поважають думку інших. У взаємодії з опонентом вони займають позицію «зверху», можуть вдаватися до крайніх мір. Для 26% підлітків притаманна стратегія «миролюбства», що свідчить про психологічну стратегію захисту суб'єктної реальності особистості, у якій провідну роль відіграють інтелект і характер. Інтелект гасить або ж нейтралізує енергію емоцій у тих випадках, коли виникає загроза для «Я» особистості. Характерними особистісними рисами такого підлітка є емоційна стійкість, комунікабельність. Інтелект в комбінації з «добрим» характером створюють психогенну передумову для миролюбства.

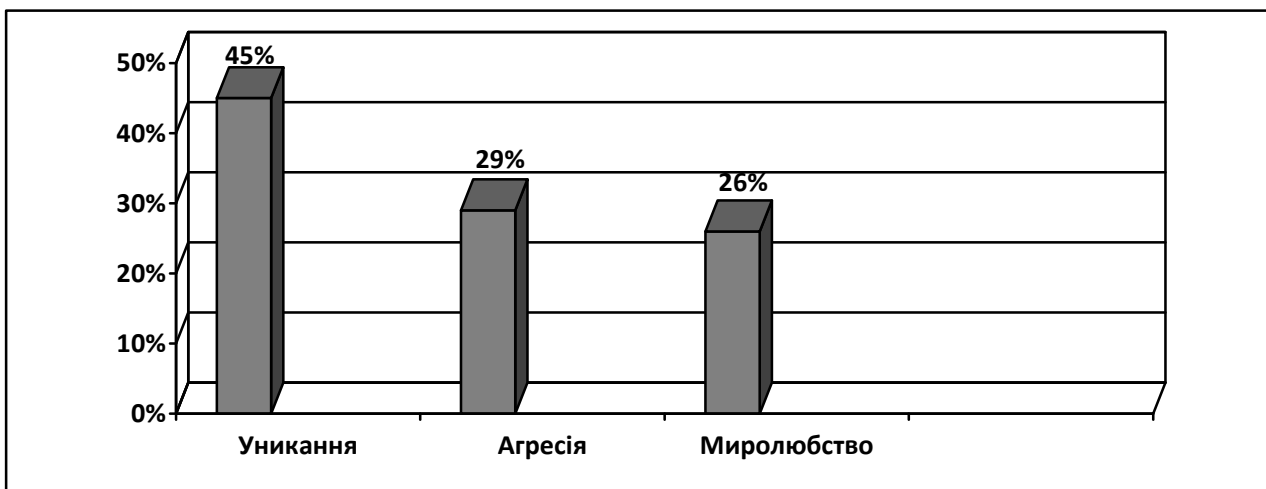


Рис.3. Показники вибору категорії «домінуючої стратегії психологічного захисту у спілкуванні»

**Висновки.** Результати експериментального дослідження свідчать про те, що для підлітків найбільш характерним типом поведінки у конфліктній ситуації є уникнення, тобто підлітки тримаються на відстані як від спірних питань, через які виникає конфлікт, так і від людей, до яких він причетний. У значної частини підлітків виражена агресивна поведінка, схильність до підозр та образ, фізична агресія, вербальна агресія та непряма агресія, схильність до недовіри, ненависті до оточуючих, використання фізичної сили, проявів люті.

Практика показує, що підлітки не вмюють вирішувати конфлікти, і в їх конфліктних відносинах переважають деструктивні тенденції. Для зниження гостроти подібних явищ і більш продуктивного розв'язання міжособистісних конфліктів, необхідним є їх психологічний супровід. Успішність взаємодії з підлітками вчителя, батьків та шкільного

психолога багато в чому визначається розумінням вікової специфіки конфліктності та обранням адекватних засобів і способів роботи з ними.

### Список використаних джерел

1. Катков Т. А. Дослідження психологічних особливостей поведінки підлітків у конфліктній ситуації [Електронний ресурс] / Т. А. Каткова, І. С. Кривицька. – 2014. – Режим доступу до ресурсу: <http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/3621/1/1-tmp39EE-%D0%9A%D0%A2%D0%90-%D0%A7%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%B3%D0%BE%D0%B2-1-2014.pdf>
2. Лобанова А. С., Калашнікова Л. В. Робота з підлітками-девіантами: соціологічний та психологічний аспекти: підручник для студентів вищих навчальних закладів. - К. : Вид-во «Каравела», 2017. – 470 с.
3. Резнікова О. А. Психологічні особливості поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях [Електронний ресурс] / О. А. Резнікова, О. В. Солодка. – 2018. – Режим доступу до ресурсу: [http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/2\\_2018/34.pdf](http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/2_2018/34.pdf).
4. Розуміння конфліктів за К.Хорні [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://studfile.net/preview/5110936/>

### УДК 159.92

## РЕФЕРЕНТНА ГРУПА ОДНОЛІТКІВ ЯК ФАКТОР ПРОЯВУ КОНФЛІКТНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

**Михалюк Юлія**, здобувачка ОС «магістр» зі спеціальності 053 Психологія  
Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна  
Керівник: **Рудюк О.В.**, кандидат психологічних наук, доцент

Соціальна та економічна нестабільність як тренд суспільного розвитку останнього десятиліття, призводять до зростання напруженості, активізації суперечностей і загострення конфліктів особистості на рівні її внутрішньої (психічної) і зовнішньої (поведінкової) активності. Небезпека деструктивних наслідків таких суперечностей і конфліктів для особистості актуалізують гостру потребу у ретельному аналізі чинників, подій і процесів, які їх проектують. Необхідність такого ретельного і всебічного вивчення конфліктогенних факторів дозволить, з одного боку, нівелювати їх негативні наслідки для особистості, а з іншого, – якнайповніше використати закладені у них позитивні можливості для її розвитку.

Велика кількість конфліктів, в яких особистість реалізує домінуючі вікові потреби у досягненні, самовираженні, самореалізації, суперництві, відстоюванні власних цінностей і позицій, – є актуальною ситуацією розвитку в юнацькому віці. Все це зумовлює актуальність психологічного вивчення (дослідження) конфліктності і конфліктної поведінки як в аспекті розуміння фундаментальних закономірностей їх прояву в юнацькому віці, так і з позицій розуміння особистісних закономірностей становлення юнака.

На сьогоднішній день конфлікти у середовищі юнаків стали невід'ємною складовою процесів їх міжособистісної взаємодії. Загострення міжособистісних стосунків в юнацькому віці зумовлені новою актуальною соціальною ситуацією розвитку юнака, яка детермінує зміни індивідуальних особливостей його особистості. Юнак часто сам створює конфліктні ситуації, з яких не може знайти конструктивного виходу, тому це інколи трансформується у проблему вищого порядку, до вирішення якої доводиться долучатися його батькам, керівництву школи, громадськості тощо. Одним із визначальних соціально-психологічних чинників виникнення та прояву конфліктної поведінки в юнацькому віці виступає референтна група однолітків.

**Мета дослідження** – здійснити аналіз впливу референтної групи однолітків на виникнення і прояву конфліктної поведінки в юнацькому віці.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Вивченню психологічних аспектів конфліктної проблематики, зокрема, питань психологічної сутності різноманітних конфліктів, їх виникнення, прояву і вирішення, приділили увагу багато як вітчизняних, так і зарубіжних науковців (Абрамян, 2014; Ващенко, 2011; Гірник, 2010; Грішина, 2008; Долинська, 2003, 2011; Ємельяненко, 2003; Кашапов, 2003; Клар, 2001; Кошова, 2006; Креч, 2011; Левін, 1982; Ложкін, 2006; Орлянський, 2007; Пов'якель, 2006; Русинка, 2007; Скотт, 1991; Фурманов, 1997; Хасан, 2003; Яхно, 2012 та ін.). Проте, в аспекті розуміння чинників виникнення та прояву поведінки юнаків в конфліктних ситуаціях все ще залишається багато прогалин. Як засвідчує аналіз спеціальних джерел, у сучасній психологічній науці спостерігається дефіцит фундаментальних і комплексних досліджень міжособистісних конфліктів в юнацькому віці. Власне, дана розвідка присвячена аналізу такого чинника виникнення та прояву конфліктної поведінки в юнацькому віці, як референтна група однолітків.

І. Фурманов виділяє три види психологічних факторів юнацької конфліктності [18, с. 44]: фактори, пов'язані з психофізіологічними особливостями розвитку (спадкові хвороби, відставання у розумовому розвитку, особливості нервової системи, зокрема, процесів збудження і гальмування); фактори, пов'язані з психологічними особливостями розвитку (статеві-вікові особливості, ситуація внутрішньо сімейного розвитку, рівень самооцінки, акцентуації характеру); фактори, пов'язані із соціальними особливостями розвитку (негативні фактори соціального мікро- і макросередовища, низький рівень соціальної компетентності, недостатній рівень способів соціального реагування, негативний вплив референтної групи). Спробуємо змістовно конкретизувати та проаналізувати такий чинник конфліктної поведінки юнаків у системі психологічних факторів юнацької конфліктності, як референтна група однолітків.

Нова соціальна ситуація розвитку особистості в юнацькому віці обумовлює зміни у її індивідуально-психологічних властивостях, внаслідок чого відбувається загострення міжособистісних стосунків із ровесниками. Особистісні зміни, якими супроводжуються процеси дорослішання і розвитку юнака, нерідко проявляються у підвищенні рівня його агресивності, конфліктності, загостренні відносин з найближчим оточенням – однокласниками, одногрупниками, товаришами, друзями.

Провідним видом діяльності в юнацькому віці виступає міжособистісне спілкування (міжособистісні стосунки) з однолітками, які є референтною групою для юнаків. Вони оцінюють вчинки оточуючих людей, їх досягнення і недоліки саме через призму прийнятих в референтних групах однолітків норми і цінності. Саме референтна група однолітків з її нормами і цінностями відіграє вирішальну роль у засвоєнні юнаком певного соціального досвіду, у становленні його особистості в цілому. Зміст діяльності даної групи, її ціннісно-нормативні уявлення в значній мірі визначають моральне обличчя юнака, тобто змістовний бік процесу його соціалізації. Ще одна важлива роль однолітків полягає у можливості їх впливу на процеси психологічного і особистісного розвитку юнаків – його сприянню або гальмуванню. У процесі групової та особистісної ідентифікації однолітки виступають в ролі моделей та зразків поведінки, які юнаки не можуть спостерігати у дорослих. В групі однолітків юнаки можуть експериментувати з різними ролями легше, ніж в сім'ї. Вони часто мають справу з такими ж самими проблемами ролей та можуть обговорювати свої турботи з друзями, які переживають те саме.

Проте вплив однолітків може мати і негативний ефект на процеси соціалізації в юнацькому віці. Не всім вдається бути популярним серед однолітків. Деякі юнаки відчують відчуження та ігнорування з боку однолітків. Звичайно, юнаки, що досягають популярності серед однолітків, є фізично більш привабливими, комунікабельними, дружелюбними та мають кращий ступінь навчальної успішності у школі або закладі вищої освіти. Непопулярним серед однолітків юнакам бракує соціальних навичок, необхідних для прийняття у групу. Вони відрізняються антагоністичною і агресивною поведінкою. Юнаки, яких ігнорують однолітки, можуть відчужуватися та почуватися самотньо. Юнак відчуває потребу не лише у знаходженні у колі однолітків, але й потребу у визнанні та поваги з їхнього

боку. Таким чином, суперечливість прагнень юнацького віку належати до референтної групи однолітків і бути як усі, а також самоствердитися, виділитися, призводить до виникнення конфліктів між юнаками.

**Висновки.** Провідним видом діяльності в юнацькому віці виступає міжособистісне спілкування (міжособистісні стосунки) з однолітками. Вони оцінюють вчинки оточуючих людей, їх досягнення і недоліки саме через призму прийнятих в референтних групах однолітків норм і цінностей. Слід враховувати, що розвиток особистості в юнацькому віці обумовлюється змінами у її індивідуально-психологічних особливостях (властивостях), внаслідок чого відбувається загострення міжособистісних стосунків із ровесниками. Особистісні зміни, якими супроводжуються процеси дорослішання і розвитку юнака, нерідко проявляються у підвищенні рівня його агресивності, конфліктності, загостренні відносин з найближчим оточенням. Визначальним чинником виникнення та прояву конфліктної поведінки у юнаків в ситуації їх міжособистісної взаємодії виступає референтна група однолітків, зокрема, однокласники, одногрупники, товариші, друзі тощо. Механізмом такого негативного впливу референтної групи однолітків на виникнення та прояв конфліктної поведінки в юнацькому віці виступає суперечливість між прагненням юнаків належати до неї і бути як усі – з одного боку, та прагненням самоствердитися, виділитися, відстояти своє особистісне «Я» – з іншого.

#### Список використаних джерел:

1. Абрамян Н.Д. Конфліктність як вікова характеристика підлітків та юнаків / Н.Д. Абрамян // Психологічні науки: проблеми і здобутки. – 2014. – Вип. 6. – С. 3-18.
2. Ващенко І.В. Конфліктологія та теорія переговорів / І.В. Ващенко, М.І. Кляп. – Мукачево : Вид-во ЗакДУ, 2011. – 350 с.
3. Гірник А.М. Основи конфліктології: навч. посіб. / А.М. Гірник – К.: Києво-Могилянська академія, 2010. – 222 с.
4. Гришина Н.В. Психологія конфлікту / Н.В. Гришина. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.
5. Долинська Л.В. Психологія конфлікту. Навч. посібник. / Л.В. Долинська, Л.П. Матяш-Заяц – К.: Каравела, 2011. – 304 с.
6. Долинська Л. Уявлення сучасної молоді про особливості міжособистісних конфліктів / Л. Долинська, Л. Матяш-Заяц // Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні. – К.: Український центр політичного менеджменту, 2003. – С. 331-338.
7. Ємельяненко Л.М. Конфліктологія: навч. посіб. / Л.М. Ємельяненко, В.М. Петюх, Л.В. Торгова, А.М. Гриненко. / за заг. ред. В.М. Петюха, Л.В. Торгової. – К.: КНЕУ, 2003. – 315 с.
8. Кашапов М.М. Теория и практика решения конфликтных ситуаций. Учебное пособие / Под научн. ред. проф. А.В. Карпова. – М.-Ярославль: Ремдер, 2003. – 183 с.
9. Клар У. Ситуация конфликта как когнитивная схема / У. Клар, Д. Бар-Тель, А. Круглянский // Психология социальных ситуаций. – СПб.: Питер, 2001. – С. 216 – 226.
10. Кошова І.В. Конфліктна ситуація як вид складних ситуацій міжособистісної взаємодії // Актуальні проблеми психології: Зб. наукових 45 праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К.: Логос, 2006. – Т. 7. – Вип. 8. – С. 302-309.
11. Креч Д. Терпимость к несогласию / Д. Креч, Р. Кратчфилд, Н. Ливсон // Ребенок от рождения до подросткового возраста : хрестоматия / Под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара : Бахрах-М, 2011. – С. 618-622.
12. Левин К. Типы конфликтов / К. Левин // Психология личности. Тексты. – М.: МГУ, 1982. – С. 93-97.
13. Ложкін Г.В. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика / Г.В. Ложкін, Н.І. Пов'якель. – К.: ВД «Професіонал», 2006. – 416 с.
14. Орлянський В.С. Конфліктологія. Навчальний посібник. / В.С. Орлянський – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 160 с.



15. Русинка І.І. Конфліктологія. Психотехнології запобігання і управління конфліктами / І.І. Русинка. – К.: Професіонал, 2007. – 332 с.
16. Скотт Дж. Конфлікти. Пути їх преодолення / Дж. Скотт. – Київ, 1991. – 191 с.
17. Фурманов І.А. Психологічні основи діагностики і корекції порушень поведінки у дітей підліткового і юнацького віку / І.А. Фурманов. – М.: НІО, 1997. – 196 с.
18. Хасан Б.І. Конструктивна психологія конфлікту. / Б.І. Хасан – СПб.: Пітер, 2003. – 250 с.
19. Яхно Т.П., Конфліктологія та теорія переговорів Навчальний посібник. / Т.П. Яхно, І.О. Куревіна – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 168 с.

## УДК 159.82

### ПРОБЛЕМА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

**Новосад Тетяна**, здобувачка ОС «магістр» зі спеціальності 053 Психологія Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна  
Керівник: **Рудюк О.В.**, кандидат психологічних наук, доцент

В умовах оновлення структури й стандартів освіти, корінних змін її цілей, завдань і змісту суттєво посилюються й запити до особистісних та професійних якостей майбутніх фахівців. «Нова українська школа» як базова концепція системної реформи Міністерства освіти і науки в якості одного із головних її напрямків визначає запровадження принципу партнерства, тісно пов'язаного з проблемою розвитку комунікативної компетентності, яка лежить у площині усвідомлення майбутнім фахівцем своєї нової позиції у взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу.

Незважаючи на суттєвий доробок і вагомий досвід, що окреслює напрями теоретичного переосмислення проблеми розвитку комунікативної компетентності особистості, проблема якісного розвитку властивостей комунікативної компетентності майбутнього фахівця як суб'єкта міжособистісної взаємодії у закладі вищої освіти до цього часу залишається ще до кінця не вирішеною. Удосконаленню підлягають як стратегії створення соціальної взаємодії, так і комунікативні тактики спілкування між усіма суб'єктами освітнього процесу у закладі вищої освіти. Таким чином, ситуація, що склалася, вимагає дослідження характеристик комунікативної компетентності майбутнього фахівця як важливої складової у структурі його професійно важливих якостей.

**Мета дослідження** – проаналізувати психологічні характеристики комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Концептуальна розробка проблеми комунікативної компетентності у вітчизняній психологічній традиції має багатий теоретичний та емпіричний досвід розробки (Варецька, 2015; Данченко, 2002; Докторович, 2007; Єрмакова, 2015; Завіниченко, 2003; Зарубінська, 2009; Корніяк, 2011; Макаренко, 2001; Олександренко, 2014 та ін.).

Серед ключових компетентностей (професійна, особистісна, психологічна, соціальна, педагогічна) комунікативна компетентність є більш дослідженою через те, що розглядається як самостійна або як складник інших компетентностей. Багато робіт, присвячених цьому питанню, починається з аналізу понять «комунікація» і «спілкування».

Вивчаючи комунікативну компетентність старшокласників, О. Добротвор, трактує її як ключову здатність особистості здійснювати цілеспрямовану продуктивну взаємодію з іншими людьми для досягнення взаєморозуміння та розв'язання життєвих колективних проблем [3]. Автор наголошує на відмінності понять «комунікація» і «спілкування», пояснюючи, що перша має виражений цільовий характер, раціональність, спрямованість на продуктивну колективну діяльність.

Розлогу інтерпретацію значень терміну «комунікативна компетентність» дає І. Зимня [9]: а) прижиттєво сформоване на базі вродженої мовної здатності придбання й використання мовних засобів і мовних способів формування та формулювання думки; б) етно-соціо-

культурно обумовлена особистісна якість людини, в) здатність, яка актуалізує рецептивно-продуктивну мовну діяльність особистості в процесах вербального спілкування; г) реалізує вищу психічну функцію індивіда – комунікативну.

Вітчизняний фахівець О. Касьянова визначає комунікативну компетентність молодших підлітків як інтегративну якість особистості, що охоплює сукупність індивідуально-психічних особливостей, комунікативних знань, умінь і навичок, набутих у процесі виховного впливу, забезпечує здатність і готовність особистості встановлювати й підтримувати комунікативні контакти з іншими членами соціуму [10].

У відповідності з предметом нашого дослідження актуальним буде аналіз робіт, присвячених вивченню проблеми розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців. Так, проблема розвитку комунікативної компетентності чинних та майбутніх фахівців певної професійної діяльності знайшли свою ґрунтовну розробку при вивченні властивостей та особливостей розвитку комунікативної компетентності майбутніх сімейних лікарів (Тимофєєва, 2008), майбутніх провізорів (Пляка, 2010), менеджерів освіти шкільного рівня (Данченко, 2002), майбутніх практичних психологів (Завіниченко, 2003), вчителів (Макаренко, 2001), бакалаврів з маркетингу (Мендрух, 2016), майбутніх редакторів (Жирун, 2006), майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту (Лахтадир, 2017) та ін. Розглянемо більш розлого характеристики комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

Комунікативну компетентність як сукупність сформованих професійних знань, комунікативних і організаторських умінь, здібностей до самоконтролю, емпатії, культури вербальної та невербальної поведінки, – формулює в дослідженні іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців міжнародних відносин К. Олександренко [15].

У своєму дисертаційному дослідженні, присвяченому формуванню комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх вчителів початкових класів, науковець М. Оліяр наголошує на синонімічній близькості понять «комунікація» і «спілкування» й визначає першу як процес обміну інформацією за допомогою вербальних і невербальних засобів [16]. Педагогічна комунікація розглядається нею як педагогічна взаємодія вчителя зі школярами з метою порозуміння з ними, ефективної організації навчально-виховного процесу, реалізації професійних функцій педагога, а міжособистісна комунікація описується як взаємний обмін суб'єктивним досвідом людей, які перебувають у просторовій близькості, мають можливість забезпечувати зворотний зв'язок.

Досліджуючи формування комунікативної компетентності студентів філологічних спеціальностей, З. Столяр формулює її як готовність виконувати професійно спрямовану комунікативну діяльність, застосовуючи вербальні й невербальні засоби спілкування, здатність комунікативно виправдано використовувати засоби української мови й продукувати мовленнєві (усні й письмові) висловлювання, що є нормативними й доступними для всіх учасників комунікативного акту (відповідають меті, намірам, умовам спілкування, а також особливостям мовної підготовки учасників акту спілкування) [18].

У структурі комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога Н. Завіниченко виділяє наступні компоненти [7]: *гностичний* (система знань про сутність, структуру, функції й особливості спілкування взагалі та професійного), зокрема – знання про моделі спілкування, особливості власного комунікативного стилю, коли враховується фонове знання, тобто загальнокультурна компетентність, яка, не маючи безпосереднього відношення до професійного спілкування, дозволяє вловити, зрозуміти приховані натяки, асоціації, зробити сприймання глибшим, більш емоційним, усвідомленим, особистісним; *творче мислення*, внаслідок якого спілкування постає різновидом соціальної творчості; *конативний* – загальні та специфічні комунікативні уміння, які дозволяють успішно встановлювати контакт із співрозмовником, адекватно пізнавати його внутрішні стани, керувати ситуацією взаємодії з ним, застосовувати конструктивні стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях; *культура мовлення*, що охоплює різноманітні експресивні уміння, які забезпечують адекватний висловлюванням міміко-пантомімічний супровід; *перцептивно-рефлексивні уміння*, які забезпечують можливість проникати у внутрішній світ партнера по спілкуванню

та краще розуміти самого себе; *домінуюче застосування організуючих впливів* у взаємодії з людьми; *емоційний* – гуманістична установка на спілкування, інтерес до іншої людини, готовність вступати з нею в особистісні, діалогічні взаємини, інтерес до власного внутрішнього світу; розвинуті емпатія та рефлексія; високий рівень ідентифікації з виконуваними професійними та соціальними ролями; позитивна Я-концепція; адекватні вимогам професійної діяльності психоемоційні стани.

**Висновки.** Узагальнюючи вищевикладене, запропонуємо комплексне визначення комунікативної компетентності як інтегральної професійно важливої якості майбутнього фахівця. У відповідності з предметом дослідження розглядатимемо комунікативну компетентність майбутнього фахівця як: синтез лінгвістичних, психолого-педагогічних, предметних, соціокультурних знань і вмінь використання мовленнєвих засобів або особистісних якостей, адекватних певному типу ситуацій і ситуаційних завдань, які обумовлюють успіх у професійному розвитку; здатність здійснювати продуктивну взаємодію; якості, необхідні для розуміння чужих і породження власних програм мовленнєвої поведінки; уміння орієнтуватися в тій чи іншій обстановці спілкування; здатність виконувати професійно спрямовану комунікативну діяльність.

#### Список використаних джерел:

1. Варецька О.В. Теоретичні і методичні засади розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти: дис. ...д-ра пед. наук. / О.В. Варецька. – Київ, 2015. – 630 с.
2. Данченко Г.В. Психологічні детермінанти розвитку комунікативної компетентності менеджера освіти шкільного рівня: дис. канд. психол. наук. / Г.В. Данченко. – Київ, 2002. – 207 с.
3. Добротвор О.В. Формування комунікативної компетентності старшокласників засобами організаційно-діяльної гри: дис. канд. пед. наук. / О.В. Добротвор. Київ, 2011. – 237 с.
4. Докторович М.О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї: дис. канд. пед. наук. / М.О. Докторович. – Київ, 2007. – 208 с.
5. Єрмакова З.І. Розвиток комунікативної компетентності викладачів професійно-технічних навчальних закладів у післядипломній освіті: дис. канд. пед. наук. / З.І. Єрмакова. – Запоріжжя, 2015. – 336 с.
6. Жирун О.А. Психологічні особливості розвитку комунікативної компетентності у майбутніх редакторів у взаємодії з авторами: дис. канд. психол. наук. / О.А. Жирун. – Київ, 2006. – 226 с.
7. Завініченко Н.Б. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти: дис. кандидата психол. наук. / Н.Б. Завініченко. – Київ, 2003. – 229 с.
8. Зарубінська І. Соціально компетентна особистість уміє пояснити причини поведінки людей. / І. Зарубінська // «Освіта: всеукраїнський громадсько-політичний тижневик». – 2009. – №46-47 (5377-5378). – С. 7.
9. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентного подхода в образовании. / И.А. Зимняя // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 6-16.
10. Касьянова О.В. Формування комунікативної компетентності молодших підлітків у громадських дитячих об'єднаннях: дис. ... канд. пед. наук. / О.В. Касьянова. – Київ, 2011. – 224 с.
11. Корніяка О.М. Особливості розвитку комунікативної компетентності фахівців на різних етапах їх професійного становлення. / О.М. Корніяка // Психолінгвістика: зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Переяслав-Хмельницький: ПП «СКД», – 2011. – Вип. 8. – С. 33-45.
12. Лахтадир О.В. Психологічні особливості розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту: дис. ... канд. психол. наук. / О.В. Лахтадир. – Київ, 2017. – 259 с.
13. Макаренко С.С. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності учителя: дис. ... канд. психол. наук. / С.С. Макаренко. – Київ, 2001. – 181 с.

14. Мендрух Ю.М. Формування комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів з маркетингу: дис. ... канд. пед. наук. / Ю.М. Мендрух. – Київ, 2016. – 268 с.
15. Олександренко К.В. Психологія розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців міжнародних відносин: дис. д-ра. ... психол. наук. / К.В. Олександренко. – Київ, 2014. – 532 с.
16. Оліяр М.П. Теоретико-методичні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів: дис. ... д-ра пед. наук. / М.П. Оліяр. – Одеса, 2016. – 551 с.
17. Пляка Л.В. Психологічні особливості розвитку комунікативної компетентності у майбутніх провізорів: дис. ... канд. психол. наук. / Л.В. Пляка. – Київ, 2010. – 241 с.
18. Столяр З.В. Формування комунікативної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі вивчення синтаксису: дис. ... канд. пед. наук. / З.В. Столяр. – Острог, 2015. – 236 с.
19. Тимофєєва М.П. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності майбутнього сімейного лікаря: дис. ... канд. псих. наук. / М.П. Тимофєєва. – Київ, 2008. – 202 с.

УДК 159.922.8:17.022.1

### ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ

**Олексійчук Дарина, здобувач ОС «бакалавр»**  
спеціальності 053 «Практична психологія», 2 курс, РДГУ  
*Керівник: Дзеджера О. В., старший викладач*

Кожне суспільство має унікальну ціннісну сферу, в якій відбивається самотність даної культури. За останні десятиріччя проблема цінностей і ціннісної сфери набула особливої актуальності: у сучасному суспільстві відбувається зміна норм, ламаються старі стереотипи. Ціннісна сфера зламавши попередні стереотипи, стає все більш самостійною і незалежною. Оскільки ціннісна сфера знаходиться в основі вибору життєвих цінностей людини, то їх знання допомагає з'ясувати причини її вчинків і дій. Цінності, які засвоює індивід у процесі розвитку детермінується впливом суспільства, сім'ї, дитячого садочка, шкільного класу, студентської групи, трудового колективу, компанія однолітка – все, це соціальні групи, що становлять найближче оточення особистості і виступають в якості носіїв різних норм і цінностей.

**Метою дослідження** є аналіз особливостей ціннісної сфери підлітків.

**Виклад основного матеріалу.** Ціннісна сфера - це динамічна функціональна система, що формує смисли та цілі життєдіяльності людини і регулює способи їх досягнення.

Дослідженням особливостей розвитку ціннісно-сислової сфери особистості у підлітковому віці присвячені праці таких дослідників, як Г. Гілінського, І. Дубровіної, С. Єрмолича, О. Журавльова, Д. Леонтєва, Л. Регуша, А. Сірого, Д. Фельдштейна, В. Чудновського та ін. Вчені підкресливали, що ціннісні орієнтації є результатом внутрішньої та зовнішньої взаємодії у процесі розвитку особистості, суб'єктивним відображенням об'єктивного світ у свідомості конкретного індивіда. Будучи усвідомленими, цінності відіграють важливу роль для визначення спрямованості індивіда у соціальному середовищі. Вони підкресливали, що ціннісні орієнтації підлітка формуються поступово у процесі соціалізації його шляхом засвоєння соціальної інформації. Формування системи ціннісних орієнтацій являє собою процес становлення особистості, й ця система є засобом реалізації певних суспільних цілей

Цінності кожної людини - це цілий світ: складний, динамічний, суперечливий. Людина оцінює факти свого життя за їх значимість, реалізує ціннісне ставлення до світу. Цінності і ціннісні орієнтації є тими внутрішніми пружинами, тими спонуканами, які мотивують поведінку людини, схиляють її діяти певним чином. Цінність з погляду соціальної психології - це переживання значущості, вартісності, пріоритетності певної ідеальної

сутності (ідеї) , яка може безпосередньо втілюватись у тих чи інших об'єктах та явищах. Цінність відбиває ставлення людини до дійсності (до тих чи інших фактів, подій, явищ), до інших людей, до самої себе. Відносини ці можуть бути різними в різних культурах і народів, соціальних групах. За своєю суттю, цінності - це узагальненні поняття про те, що для людини є бажаним, до чого слід прагнути, тобто вони спрямовують її як мета, на досягнення якої слід скеровувати свої задуми, рішення, вчинки, дії.

Особистість зростає в міру того, як зростають її життєві цілі. Наявність життєвих цінностей у свідомості людини залежить як від вікового етапу, на якому знаходиться індивід, новоутворень цього періоду, так і рівня розвитку суспільства загалом. Відповідно з основними сферами суспільного життя зазвичай розрізняють три групи цінностей: матеріальні, соціально-політичні, духовні. Це вищі цінності, як зауважує Д. Місенг, до яких відноситься перш за все: світ, життя людства; уявлення про справедливість, свободу, права та обов'язки людей, дружбу і кохання; родинні зв'язки; цінності діяльності (праця, творчість, творення, пізнання істини); цінності самозбереження (життя, здоров'я); цінності самоствердження, самореалізації; цінності, що характеризують вибір особистих якостей (чесність, хоробрість, вірність, справедливість, добро) [2, с.201].

Сучасне суспільство багато століть перебуває в стані постійного конфлікту поколінь. Сьогоднішнє молоде покоління опиняється в складній ситуації: різні перевороти в соціально-економічному устрої супроводжується кризою ціннісної свідомості. Соціальні цінності, якими жили «батьки», в даний час втратили практичне значення для «дітей». Існує така класифікація факторів ціннісних орієнтацій, на що вказує Г. В. Чайка, : зовнішні та внутрішні фактори. До зовнішніх факторів відноситься: умови життя, матеріальне забезпечення, спосіб життя, відношення батьків, відношення мікросередовища, преса, телебачення, вплив школи. До внутрішніх факторів відноситься: особисті мотиви, інтереси, самооцінка фізичного «Я», направленість особистості, рівень домагань, тип темпераменту, соціотип, емоційний стан, переконання, бажання, стан здоров'я . Ціннісні орієнтації формуються в ході індивідуального розвитку в результаті сприйняття та усвідомлення інформації, спілкування емоційних контактів, взаємодії з навколишнім світом. Показниками сформованості ціннісних орієнтацій є не лише міра засвоєння базових цінностей, а й міра їх віддачі. Тому формування цього феномену передбачає організацію такої діяльності, у котрій розвиваються якості, які дозволяють людині діяти самостійно, ініціативно й творчо [3, с.38].

Формування цінностей починається перш за все в сім'ї. Сім'я є унікальним інститутом соціалізації, оскільки її неможливо замінити ніякою іншою соціальною групою. Саме в сім'ї здійснюється перший адаптаційний період соціального життя особистості. До 6-7 років для дитини - головне, соціальне оточення, яке формують його звички, основи соціальних відносин, систему значимостей. У цей період визначається система відносин дитини до себе, інших (відношення до близьких і до людей взагалі), різних видів дій. Саме в сім'ї діти набувають перші навички взаємодії, освоюють перші соціальні ролі, осмислюють перші норми і цінності. Саме в сім'ї засвоюються, копіюються зразки реагування на різні ситуації, на ставлення до різних об'єктів і явищ життя. У формуванні підлітків багатьох особистісних якостей важливу роль відіграє також і соціальне оточення. Підлітковий вік на думку О. В. Жулінської є дуже особливим етапом розвитку особистості, а також це вік, де відзначається переоцінка цінностей. Саме в підлітковому віці починають встановлювати певне коло інтересів [1, с.32].

Це коло інтересів є психологічною базою ціннісних орієнтацій підлітка. Розвивається інтерес до психологічних переживань інших людей і до своїх власних. Ще одним чинником формування цінностей у підлітків набуває спілкування, який набуває ряд специфічних рис: розширення кола контактних груп, в які включаються підлітки, і в той же час, велика вибірковість у спілкуванні, яка проявляється зокрема, в чіткій диференціації груп спілкування на товариські, з досить широким складом членів і обмеженою інтенсивністю спілкування всередині них, і дружні, з якими підліток ідентифікує себе, і які він прагне використовувати як стандарт для самооцінки і як джерело цінності. Система ціннісних орієнтацій становить основу відносин до навколишнього світу, до інших людей, до себе

самого, основу світогляду, основу життєвої концепції і стилю життя кожного соціального шару і, в свою чергу, впливає на соціалізацію підлітка.

Підлітковий вік – це один з найважливіших етапів життя людини. Це межа між дитинством і дорослим життям, пов'язана з віком обов'язкової участі людини в суспільному житті. Підлітковий вік охоплює період 11-12 до 14-15 років, що відповідає середньому шкільному вікові, тобто 5-9 класам. У цей час в особистості відбуваються складні і суперечливі зміни. Перехід від дитинства до дорослості складає основний зміст і специфічну відмінність всіх сторін розвитку в цей період – фізичного, розумового, морального, соціального. Зміни відбуваються за порівняно короткий час, здебільшого бувають несподіваними і надають процесові розвитку стрибкоподібного, бурхливого характеру. Майже завжди ці зміни супроводжуються появою у підлітка суб'єктивних труднощів. Ускладнюється і його виховання, оскільки підліток не підкоряється впливам дорослих, у різних формах проявляє непослух, опір і протест (упертість, грубість, негативізм, замкненість). Такому становищу сприяють і суб'єктивні враження: різкі фізичні зміни, мрії та ідеали, які починають уявлятися вже менш реальними, кризові зіткнення з самим собою і сім'єю, почуття самотності та прагнення швидше досягнути статусу дорослої людини.

Основним чинником розвитку підлітка є його власна соціальна активність, спрямована на засвоєння важливих для нього зразків поведінки і цінностей, на побудову стосунків з дорослими, ровесниками. Підлітки включаються у різні види суспільно корисної діяльності, що розширює сферу їхнього спілкування, можливості засвоєння соціальних цінностей, сприяє формуванню моральних якостей особистості. Починає формуватися стійке коло інтересів, який є психологічною базою ціннісних орієнтацій підлітків. Розвивається інтерес до власних психологічних переживань і переживань інших людей для підлітка характерна зміна ставлення до дорослих. Він починає критичніше оцінювати їх слова і вчинки, аналізувати поведінку, стосунки, соціальну позицію. Однак вимоги підлітка до дорослого є дещо суперечливими. Він прагне самостійності, протестує проти опіки, контролю, недовіри, відчуваючи водночас тривогу і ляк за необхідності долати проблеми, сподівається на допомогу і підтримку дорослого, але не завжди відверто зізнається в цьому. «Підйоми» і «падіння» в цьому віці обумовлені якісними змінами, які, з одного боку, супроводжуються появою у самого підлітка значущих суб'єктивних труднощів різного порядку, а з іншого – виникненням об'єктивних перешкод при його взаємодії з довкіллям. Така варіативність змін пов'язана з протиріччями підліткового віку. Сучасні дослідники підліткового віку зійшлися у важливості визначення одного протиріччя. З одного боку, підлітковість – це вік соціалізації, вращування в світ людської культури та суспільних цінностей, а з другого – це вік індивідуалізації, відкриття та утвердження власного унікального і неповторного Я [8, с.111].

**Висновки.** Отже, підлітковий період є важливим етапом особистісного та психічного розвитку. Підлітковий період характеризується певними видами діяльності, новоутвореннями, соціальною ситуацією, формуванням ціннісних орієнтацій. Ціннісні орієнтації проявляються і розкриваються через уміння структурувати життєві ситуації, оцінювання себе, інших, приймати рішення в конфліктних ситуаціях та знаходити вихід у проблемних ситуаціях.

#### Список використаних джерел

1. Жулінська О. В. Формування ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді в психологопедагогічних умовах / О. В. Жулінська // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2011. – № 32–33.
2. Місенг Д. Ціннісні орієнтації сучасного українського юнацтва / Д. Місенг // *Психологічні виміри культури, економіки, управління: Науковий журнал*. – 2018. – Том 11. – с.198-205.
3. Чайка Г. В. Ціннісно-сміслова сфера у кризові періоди розвитку особистості / Г. В. Чайка // *Актуальні проблеми психології*. – 2015. – Т.9, Вип.6. – с.93-101.

4. Яновська Т. А., Когут І. В. Особливості ціннісно-сислової сфери підлітків / . В. Когут, Т. А. Яновська // Психологія і особистість : наук. журнал / Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. - 2020. – Вип. 2(18). – С.198-204.

УДК 159.942:37.015.3-057.87

## ВПЛИВ ЕМОЦІЙ НА УСПІШНІСТЬ СТУДЕНТІВ

**Остапук Олена, здобувач ОС «бакалавр»**  
спеціальності 053 «Психологія», 2 курс, РДГУ  
*Керівник: Джеджерера О. В., старший викладач*

Сьогодні питання вивчення емоційної складової процесу навчання привертають дедалі більшу увагу дослідників в Україні та за кордоном. Інтерес до проблем формування емоційного стану студентів обумовлений тим, що від ступеня його розвитку залежать навчальні результати студентів, адаптація їх в університеті та мотивація до навчання. Емоції істотно впливають на когнітивні процеси особистості, включаючи сприйняття, увагу, навчання, пам'ять, мислення. Емоції слугують своєрідним власним ставленням людини як до навколишнього середовища, так і до самої себе. В емоціях і почуттях проявляється задоволення або незадоволення особистості своєю поведінкою, вчинками, висловлюваннями, діяльністю, в тому числі й навчальною. Навчальна діяльність, зокрема студентів, породжує цілий спектр емоцій: задоволення – занепокоєння, радість – розчарування, здивування – байдужість. Із основних емоцій найбільше дидактичне значення мають інтереси, радість, сумніви та здивування. Позитивні емоції від будь-якої праці визначаються її успішністю. Найбільш значущі результати роботи визивають сильні задоволення та радість, менші – слабші [2, с. 163].

**Мета дослідження** – проаналізувати вплив емоцій на успішність студентів в навчальній діяльності.

Проблематика емоційного впливу на навчальну діяльність була предметом дослідження багатьох науковців. Так, поняття сутності емоцій і почуттів, їх функцій та класифікації досліджували такі вчені, як: Г. Бреслав, Л. Виготський, В. Вілюнас, Р. Вудворте, Д. Додонов, К. Ізард, Є. Ільїн, Д. Ліндслі, Г. Костюк, Л. Куліков, О. Леонт'єв, Я. Рейковський, С. Рубінштейн, П. Сімонов, Г. Шингаров, П. Якобсон та ін. Роль емоцій у навчальному процесі вивчали науковці: А. Алексюк, Ю. Бабанський, С. Кириченко, М. Скойкін, Н. Скрипченко. Актуальними з огляду проблематики дослідження є наукові доробки, присвячені взаємозв'язку емоційного ставлення до навчальної діяльності студентів та якості засвоєння ними знань і наявності мотивів навчання (Л. Божович, Н. Зубалій, А. Маркова) [2, с. 164].

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Емоції є важливим елементом навчального процесу, оскільки вони супроводжують практично всі аспекти пізнання. Испити, тести, виступи на семінарах і конференціях, домашні завдання та терміни їх виконання пов'язані з різними емоційними станами, які включають занепокоєння, задоволення від навчання, розчарування, розгубленість, нудьгу і т. д. Дослідження вітчизняних та зарубіжних учених показали, що на когнітивні процеси людини впливають емоції, включаючи увагу, мислення, пам'ять, сприйняття, міркування та навчання. Ці чинники відіграють вирішальну роль у навчальному процесі. Невипадково, успішність у навчальній та професійній діяльності залежить від здатності розпізнавати, зрозуміти та керувати своїми емоціями ефективним та позитивним способом, а також розуміти наміри, мотивацію та бажання інших людей. Хоча емоції давно вивчені, вони не мають єдиного визначення. Емоції описують складний набір взаємодії між суб'єктивними та об'єктивними змінними, що опосередковані нервовою та гормональними системами і можуть:

- викликати афективні переживання емоційної валентності (задоволення-невдоволення) та емоційного збудження (висока-низька активація / заспокійливий-збуджувачий);

- генерувати когнітивні процеси, такі як емоційне сприйняття, оцінки, процеси розпізнавання;
- активізувати широко розповсюджені психологічні та фізіологічні зміни;
- мотивувати поведінку, яка часто, але не завжди, є виразною, цілеспрямованою та адаптивною [3, с. 241].

Емоції істотно впливають на когнітивні процеси людини, включаючи сприйняття, увагу, навчання, пам'ять, мислення. Емоції можуть змусити людину діяти та впливати на її рішення. Щоб розуміти характер емоцій, потрібно знати три компоненти емоцій: суб'єктивний компонент (як людина відчуває емоції); фізіологічний компонент (як тіло реагує на емоції); виразний компонент (як людина веде себе у відповідь на емоції). Від цих компонентів емоцій залежать функції та призначення емоційних реакцій. Емоції виконують важливі функції: внутрішньо особистісні (відносяться до тієї ролі, яку емоції відіграють у кожному з нас окремо), міжособистісні (відносяться до ролі емоцій, які грають окремі люди у групі), соціальні та культурні (відносяться до тієї ролі, яку емоції відіграють у підтримці соціального порядку в суспільстві). Емоції надають сенсу подіям, адже без емоцій це були б просто факти. Емоції допомагають координувати міжособистісні стосунки і відіграють важливу роль у культурі, оскільки однією з основних функцій культури є підтримка соціального порядку для забезпечення ефективності групи а, отже, виживання. Культура створює світогляди, правила, керівні принципи і норми, що стосуються емоцій, тому емоційні реакції виконують важливі міжособистісні функції і є головними мотиваторами поведінки. Норми, що стосуються емоцій та їх регулювання у всіх культурах, є метою підтримки громадського порядку. Культурні світогляди та норми допомагають нам керувати та змінювати наші емоційні реакції (поведінку), допомагаючи отримувати певні види емоційних переживань та керувати реакціями і подальшою поведінкою [1, с. 18-19].

На навчання емоції можуть впливати чотирма способами. Перший спосіб: це вплив на рівень мотивації, тобто мотиваційний вплив. Позитивні емоції можуть допомогти студенту довше вчитися, тому що він залишається вмотивованим. З позитивними емоціями до навчання приходить внутрішня мотивація чи бажання вчитися. Емоції під час навчання також впливають на наші почуття до освіти, так званий, психологічний вплив. Якщо є позитивний досвід, то з більшою ймовірністю студент отримає задоволення від навчання та розвитку інтересу та захоплення навчанням. Емоції також можуть зробити групову роботу ефективнішою (соціальний вплив). Однак ми повинні пам'ятати, що навчання іноді вимагає зусиль та розчарування, коли вивчаються складні, але необхідні поняття (когнітивний вплив).

Емоції, які безпосередньо пов'язані з процесами навчання та результатами успішних досягнень, класифікуються як емоції успішності в навчанні. Позитивні емоції успішності є джерелом енергії та мотивації, впливають на навчання та досягнення, опосередковані увагою, саморегуляцією та мотивацією. Середовище навчання (онлайн або оффлайн), мобільні та мережеві технології впливають не тільки на когнітивні, а й на емоційні та мотиваційні аспекти навчання [4, с. 183-184]. В наш час існує проблема небажання студентів вивчати навчальний матеріал. Студенти відчувають найрізноманітніші емоції, які можуть вплинути на їх навчання. Ефекти цих емоцій можуть бути різними: позитивні емоції не завжди приносять користь навчанню, а негативні емоції не завжди заважають навчанню. Тим не менш, для переважної більшості студентів у ході освітнього процесу задоволення від навчання є благотворним, а тривога, занепокоєння, розчарування та нудьга шкідливі. Крім того, емоції є ключовими елементами ідентичності та добробуту студентів, мається на увазі, що емоції також важливі самі по собі, незважаючи на їх функції в процесі навчання. З цих причин викладачі повинні враховувати емоції здобувачів вищої освіти. Існує безліч способів допомоги студентам збільшити позитивні емоції та зменшити негативні емоції. Важливим є те що, викладачі можуть допомогти студентам розвивати впевненість у собі, зацікавленість та внутрішню цінність освітнього процесу, яка сприяє залученню до навчання та зменшує негативні емоції. Крім того, викладачі можуть сприяти досягненню освітніх цілей, пов'язаних з емоціями, допомагаючи емоційно та раціонально організувати навчальний



процес, цілеспрямовано викликаючи потрібні емоції та спонукаючи до пізнавальної діяльності [3, с. 242].

Т. О. Ковалькова зазначає, що для підвищення бажання студентів вивчати навчальний матеріал потрібно емоційно пояснювати студентам суспільну і особистісну значущість навчання, ставити вимоги, заохочувати до сумлінного виконання своїх обов'язків, вказувати на недоліки, робити правильні зауваження, щоб викликати більш відповідальне ставлення студентів до навчання. Різноманітні прийоми стимулювання емоційних реакцій студентів сприяють активізації їх навчально-пізнавальної діяльності. Емоції, що їх переживають студенти, сприяють переходу їх знань в уміння, інформація стає власною і вони позитивно до неї ставляться. Велике значення для емоційного стимулювання навчання мають педагогічні ситуації успіху. Вони характеризуються суб'єктивним психічним станом задоволення наслідками фізичної або моральної напруги виконавця справи, творця явища [2, с. 165].

Могутнім засобом створення позитивної атмосфери на заняттях, за словами С. В. Понікаровської є гумор. Вчасні жарти, кумедні випадки, потішні епізоди із життя, пов'язані із матеріалом теми, сприяють формуванню психологічного клімату на занятті. Сміх посилює здібність до зосередження та підвищує вміння вирішувати розумові завдання, діє оновлюючим чином на стомлений мозок. Сміх наче масує мозок, забезпечуючи його свіжою кров'ю та інтенсивно видаляючи продукти стомлення, створює сприятливі умови для відпочинку та нової роботи мозку [4, с. 185].

**Висновки.** Отже, роль емоцій у навчальній діяльності є неocenненою. Вченими психологами та педагогами розроблено багато способів емоційного впливу на студентів: проблемний виклад матеріалу, створення ситуацій успіху, відбір емоційно насиченого матеріалу. Одним з поширених методів емоційного впливу на студентів у процесі викладання нового матеріалу на парах є включення в повідомлення викладача відомостей про цікаві події, думки письменників, видатних людей. У процесі викладу нового матеріалу педагогам слід збуджувати в студентів емоції подиву, зацікавленості предметом повідомлення, занепокоєння та задоволення, розчарування та радість, змінюючи логіку послідовності, розриваючи причинно-наслідкові зв'язки, подаючи інформацію в яскравому емоційному світлі. Несподіваний підхід до розкриття матеріалу викликає подив і стимулює студентів до навчання. Чим більш значущі результати праці, тим сильніші задоволення та радість виникнуть у майбутніх фахівців. Включення студентів у різноманітні педагогічні ситуації примушує їх приймати необхідні рішення, забезпечує глибокі основи для формування знань та умінь.

Дидактична концепція емоційності навчання у закладах вищої освіти є важливим резервним засобом підвищення ефективності навчання у виші. Емоційне збагачення занять знімає зайву напругу думки і пам'яті студентів, створює емоційно приємні відчуття і радісні переживання від успішного здійснення навчальної діяльності. Тим самим нейтралізується явище перевантаження і вирішується складне завдання збереження їхнього здоров'я. Емоційність навчання створює сприятливий психологічний клімат в групі, забезпечує стійкий інтерес студентів до навчання, стимулює їх мотиваційну готовність до подальшого навчального процесу. Це дозволяє керувати навчально-пізнавальною активністю студентів у навчальному процесі, сприяє виклику і підтримці на високому рівні їх мотивації до навчального предмету, що в цілому забезпечує успішність навчання.

### Список використаних джерел

1. Кириченко С. В. Роль емоцій при навчанні іноземній мові в технічних ВНЗ / С. В. Кириченко // Гуманітарний вісник НУК. - 2012. - Вип. 5. - С. 18-20.
2. Ковалькова Т.О. Емоційне стимулювання як метод активізації навчальної діяльності студентів / Т. О. Ковальчук // Правничий вісник Університету «КРОК» / Вищий навчальний заклад «Університет економіки та права «КРОК». - 2016. - Вип. 22. - С. 163-167.
3. Матійків І. М. Розвиток емоційної компетентності майбутніх фахівців професій типу «людина-людина»: психологічний аспект / І. М. Матійків // Проблеми та перспективи

розвитку економіки і підприємництва та комп'ютерних технологій в Україні: матеріали наук.-техн. конф. наук.-педаг. працівників. (26-31 березня 2012 р.). - 2012. - С. 240-243.

4. Понікаровська С. В. Вплив емоційного компоненту на ефективність навчання іноземної мови у немовних ВНЗ / С. В. Понікаровська // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. - 2010. - № 16. - С. 181-187.

УДК [159.922.8:17.022.1]:004.7

## ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА ЗМІСТ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

**Павлова Регіна, здобувач ОС «бакалавр»**

спеціальності 053 «Психологія» (Практична психологія), 4 курс, РДГУ

**Кулакова Лариса Миколаївна, канд. психол. наук, доцент**

Питання впливу соціальних мереж на зміст ціннісних орієнтацій є як ніколи актуальним, оскільки з кожним днем вони набувають все більшої популярності та об'єднують мільярди людей по всьому світу. Хтось реєструється там, щоб компенсувати свою потребу у спілкуванні, хтось – щоб завжди бути в курсі новин, а хтось просто для розваги. Як показує світова статистика, найбільше часу в соціальних мережах проводять підлітки, оскільки саме вони мають найбільшу потребу в самовираженні та жагу до пізнання чогось нового. Через те, що соцмережі займають доволі значуще місце в їхньому житті, важливим є прослідкувати та проаналізувати їх вплив на зміст ціннісних орієнтацій. Дослідженням впливу соціальних мереж на особистість займалися такі вчені, як В. І. Ігнат'єв, Н. В. Коритнікова, М. Ю. Говорухіна, М. А. Носов та інші.

**Мета дослідження** – визначити та проаналізувати вплив соціальних мереж на підлітків та їх ціннісні орієнтації.

**Виклад основного матеріалу.** Перші соціальні мережі почали з'являтися приблизно у середині дев'яностих років ХХ століття. Це були такі веб-сторінки, що давали змогу встановлювати зв'язки між користувачами в межах одного сайту. Спочатку такі сторінки використовувались для встановлення та підтримки ділових контактів. Пізніше з'явилися форуми, на яких люди могли знаходити друзів за інтересами. Деякі мережі були буквально закритими клубами, інші радо відчиняли свої двері всім бажаючим. З кожним роком створюється все більше і більше нових соціальних мереж, які набувають все більшої популярності серед користувачів різного віку. Та з кожним днем ці Інтернет сервіси стають невід'ємною частиною нашого життя.

Основними користувачами соціальних мереж є підлітки та молодь, вони сприймають мережу як джерело самовираження, реалізації фрустрованих потреб та самоствердження. Поширення зацікавленості можливостями Інтернету, обізнаність у новітніх інтернет-технологіях є однією з можливостей підкреслити власну значущість у колі однолітків. І, навпаки, якщо молода людина не має доступу до Інтернету, не веде соціальні мережі, не сидить в різних меседжерах, то вона може бути виключена з групи однолітків, оскільки саме така діяльність є важливим предметом обговорення в середовищі молодих людей. Таким чином, перебувати в Інтернеті та здійснювати там певні види діяльності, часто стає в молодіжному середовищі тим критерієм, за яким особистість оцінюється. [5, с. 30] Безперечно, Інтернет сервіси надають людям багато можливостей. Тепер без жодних зусиль кожен може знайомитись та спілкуватися з друзями, навчатися, ділитися своїми враженнями та подіями з іншими, дізнаватись нову інформацію чи, навіть, здійснювати покупки не виходячи з дому. На перший погляд здається, що Інтернет полегшує нам життя та робить його кращим, але на жаль можна прослідкувати і багато недоліків цього винаходу. Наприклад, молодь зараз проводить все більше часу в соціальних мережах і через це потреба в «живому» спілкуванні відійшла на дальній план. Тепер замість того, щоб прогулятися з

друзями, почитати книгу, провести час зі своєю сім'єю, підлітки безперестанку гортають стрічку новин в пошуках потрібної їм інформації.

Соціальні мережі приваблюють підлітків тим, що там вони будуть мати свою «власну територію», в якій вони можуть самостійно приймати рішення та яку не зможуть контролювати батьки. Та зворотна сторона тривалого перебування в соцмережах – психологічний інфантилізм із відсутністю відповідальності за свої вчинки, агресивність або емоційна холодність, певне звуження кругозору, ризик асоціальної поведінки. Також підлітки створюють акаунти в соціальних мережах аби задовольнити свою потребу у самореалізації. Оскільки інтернет простір дає багато можливостей, щоб проявити себе: різні форми та види комунікативної взаємодії, можливість заявити про себе масам, можливість знайти необмежену кількість нових друзів та легко в разі чого обірвати спілкування. Головною перевагою соцмереж є можливість експериментально формувати власну особистість, приписуючи собі бажані риси характеру, образи, ролі, способи поведінки та спілкування. [1, с. 57-58]

Виділяють такі форми самореалізації в Інтернеті, які найчастіше обирають підлітки:

- статусне самоствердження, тобто самоствердження через досягнення певного статусу, становища у суспільстві. Таку форму самоствердження можна прослідкувати у невеликих мережеских спільнотах, коли хтось затверджує свій статус на рівні з іншими учасниками групи, або за рахунок їх приниження;
- пошукове самоствердження полягає в безперервному пошуку та зміні різних видів діяльності, а саме у зміні професій, захоплень, друзів, інтересів;
- самоствердження як самоціль, іншими словами бажання привертати до себе увагу будь-якими засобами (хіпі, панки);
- престижне самоствердження, що полягає в спробі підвищити власну значущість через придбання престижних, модних речей (автомобілів, техніки, картин) та виставлення їх на показ. Створення певного іміджу, реальні основи якого в мережі перевірити дуже складно, а, отже, таке самоствердження може бути абсолютно не затратним в фінансовому плані, в порівнянні зі створенням престижу в реальному світі;
- самоствердження за рахунок залучення до джерел інформації, якими володіє інтелектуальна еліта суспільства;
- 7) самоствердження через творчість, тут максимально розкриваються потенціал та здібності людини. [6, с. 84]

Самореалізація в інтернеті, дозволяє підлітку бути різним, динамічним, перебувати в постійному пошуку, набувати нових навичок, змінювати свій світогляд та свої цінності. Підлітковий вік є чутливим для розвитку свідомості та формування ціннісних орієнтацій, тому він є особливо чутливим до впливу інформаційних технологій. Однією з найбільших небезпек в Інтернеті для підлітків є сама інформація. Тому це стосується і соціальних мереж, оскільки їх можна вважати засобом масової інформації. Величезна кількість новин по-різному інтерпретується в різних джерелах і не завжди вона є правдива. Це відбувається тому, що в інтернет-просторі кожен намагається утримати користувача на своєму веб-сайті як найдовше. А так звані «гарячі» заголовки - це те що може привертати увагу людини. Все це надзвичайно впливає на ціннісні орієнтації, особливо в молоді. Адже соцмережі будуть надавати людині не зовсім корисну інформацію.[3]

Ще однією проблемою соціальних мереж є те, що деякі користувачі цих інтернет-платформ показують себе не тим ким вони є насправді. Багато людей просто надягають «маску» і прикидаються «ідеальною» людиною, транслюючи при цьому неправдиву інформацію. А молодь тим часом, перебуваючи у цьому віртуальному світі та вивчаючи цю інформацію, буде формувати свою систему цінностей, яка визначає їх виняткове ставлення до певних дій, вчинків, явищ як віртуального, так і реального життя, та визначає їхню поведінку та майбутню соціальну діяльність. Користуючись соціальними мережами підлітки засвоюють певні моделі поведінки, які споглядають у віртуальному світі та переносять їх у реальне життя. У соцмережах вони черпають стереотипи та моделі поведінки, норми

діяльності, формують свою соціальну ідентичність, власну самооцінку, що не завжди є адекватною. Це являє собою поведінковий компонент діяльності в соціальних мережах. [4].

Найбільша загроза для молодшого покоління – це зустріти небезпечних людей на просторах Інтернету. Такі люди можуть сидіти в різних форумах, чатах, спільнотах та вижидати свою «жертву». Підлітки можуть увійти в такі не бажані для них компанії, як радикальні політичні групи, сатанинські культури, та інші небезпечні організації, що можуть змінити їх світогляд. Ці групи існують і в реальному світі, але брати участь у їх зборищах підлітку набагато легше, сидячи за комп'ютером у себе вдома. Тому вступивши в якусь таку організацію підлітки самі можуть становити небезпеку, почавши через Інтернет загрожувати людям і порушувати закон. Ще однією проблемою сьогодення є інтернет-залежність. Як стверджують вчені, найбільш схильними до цієї «хвороби» є саме підлітки. Інтернет-залежність прийнято вважати психічним розладом, що проявляється в постійному бажанні вийти в Інтернет і неспроможності від нього відключитися. Ознаками цієї залежності є хороший настрій (ейфорія) від проведення часу в Інтернеті, неможливість зупинитись, нехтування сім'єю та друзями, погане самопочуття, депресія, знервованість та інші. Підлітки з інтернет залежністю замкнуті, неврівноважені, дратівливі, вони байдуже ставляться до близьких та можуть ігнорувати потребу в їжі, сні, живому спілкуванні та фізичній активності. [2, с.148]

Вивчаючи підлітків з інтернет-залежністю, можна прослідкувати, що розвиток адикції призводить до значних змін у системі ціннісних орієнтацій особистості, витісняючи загальнолюдські цінності та роблячи центром її життя перебування в мережі. Серед життєвих цінностей залежних домінують високі запити, матеріальний достаток, визнання з боку оточуючих, тоді як підлітки не схильні до інтернет залежності, на перше місце в системі цінностей висувають здоров'я, любов, незалежність. При порівнянні мотивів навчання у школі виявлено, що в підлітків з залежністю переважають зовнішні навчальні мотиви, а в молодих людей, яким залежність не притаманна, - внутрішні. Оскільки працелюбство не є для адиктів значущою цінністю, успішність їх навчання є нижчою порівняно з іншими категоріями осіб [5, с. 33]. Також варто зазначити, що особистості, що зорієнтована на діяльність в Інтернеті, важко вибудувувати реальні цілі, адже в неї немає чіткого уявлення про власне майбутнє. Така людина не може уявити себе поза межами мережі, а спрямована лише на віртуальну реальність, встановлення рекордів у комп'ютерних іграх, розширення кола віртуальних друзів тощо, натомість реальне життя з його труднощами та проблемами відходить на задній план.

**Висновки.** Соціальні мережі – це платформа в якій досить багато всього корисного для користувачів, про те є також і дуже багато негативного. Та на жаль не всі в змозі розрізнити, що добре, а що погано та зрозуміти, що Інтернет впливає та змінює нашу свідомість. Тому безсумнівно соціальні мережі впливають на зміст ціннісних орієнтацій підлітків, але як саме впливає залежить від того яку інформацію вони споживають.

Негативний вплив соціальних мереж: анонімність, віртуальне хижацтво, інтернет залежність, інформаційна безпека.

Позитивний вплив соціальних мереж: освітній і корисний досвід; підлітки отримують безліч інформації, навчаються її «фільтрувати», що позитивно впливає на логічне мислення, пам'ять, увагу; якщо друзі чи однокласники живуть в іншому місті або районі великого міста, школяр не випадає зі свого кола спілкування; чати дають можливість спілкуватися в реальному часі.

### Список використаних джерел

1. Водянова Н. В. Самореалізація личности в пространстве Интернета в контексте коммуникативной антропологии / Водянова Н. В. // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 11. – 57-62с.
2. Воронов Д. И. Ценностные ориентации компьютерозависимых / Воронов Д. И. // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – №7 (60) – 147 с.

3. Глинський Б. Соціально-філософський аналіз впливу соцмереж на ціннісні орієнтації молоді [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/35004/1/393.pdf>
4. Городецька О. Вплив соціальних мереж на розвиток та соціалізацію особистості. [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:79gAjq7jtjYJ:www.aup.com.ua/ml/conf/gorodetska.doc+&cd=1&hl=ru&ct=clnk&gl=ua>
5. Камінська О. В. Психологія інтернет-залежності: Монографія / Камінська О. В. // Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. – 2015. – 340 с.
6. Южанинова Е. Р. Интернет как новое пространство самореализации молодёжи / Южанинова Е. Р. // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2013. – № 7 (156). – 82-89с.

## УДК 159.9

### ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ОСОБИСТОСТІ МЕТОДАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

**Павлюк І., здобувач ОС «магістр»**  
 спеціальності 053 «Психологія», 1 курс, РДГУ  
**Березюк Т.П., канд.психол.наук, ст.викл.**

Арт-терапія належить до відносно молодих форм психологічної допомоги, які інтенсивно розвиваються. В Україні арт-терапія перебуває у стадії становлення. Найбільшого розвитку дістали такі її форми як терапія за допомогою образотворчого мистецтва, танцювально-рухова терапія й казкотерапія як форма бібліотерапії. Ці форми арт-терапії активно обговорюються в науковій літературі, презентуються на різних конференціях і семінарах. Меншою мірою описана робота українських арт-терапевтів у рамках кольоротерапії, драматерапії, музикотерапії, манкотерапії як форми піскової терапії.

Сьогодні українське суспільство, яке постраждало від насильства, вимушеного переселення, під час бойових дій та ін потребує неабияку професійну психологічну допомогу. Окреме місце у наданні такої допомоги належить *арт-терапії* як методу, що є найбільш адекватним в роботі з психічною травмою.

**Метою дослідження** є аналіз надання психологічної допомоги особистості методами арт-терапії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У різних країнах в останні роки все активніше застосовується такий інноваційний здоров'язберігаючий підхід, як психотерапія мистецтвом (arts therapies). Відповідно до міжнародної класифікації (European Consortium for Arts Therapies Education), психотерапія мистецтвом представлена чотирма модальностями:

- арт-терапія (психотерапія за допомогою образотворчого мистецтва);
- драматерапія (психотерапія за допомогою сценічної гри);
- танцювально-рухова (психотерапією за допомогою руху та танцю);
- музично-танцювальна терапія (психотерапія за допомогою звуків та музики).

У Сполучених Штатах однією з перших почала вивчати терапевтичне мистецтво Маргарет Наумбург. Вона розробила кілька навчальних програм з терапії мистецтвом. У своїй роботі Наумбург спиралася на ідею Фрейда про те, що первинні думки і переживання, які виникають у підсвідомості, найчастіше виражаються у формі образів і символів. Фахівцями виділено види арт-терапії, а саме: артсинтезтерапію, анімаційну терапію, бібліотерапію, відео терапію, фототерапію, ігротерапію, драматерапію, маскотерапію, ізотерапію, кольоротерапію, пісочна терапію, роботу з глиною, оригамі, музикотерапію, танцювальну, казкотерапію. Арт-терапія розглядається як сукупність методів психологічного або психофізичного впливу, пов'язаних з образотворчою діяльністю пацієнтів з різною психічною та соматичною патологією та застосовуваних з метою їх лікування, профілактики та реабілітації. Названий метод (як метод зцілення за допомогою творчості) досліджували

зарубіжні та вітчизняні вчені: О. Вознесенська, Л. Волкова, У. Кероул, Е. Крамер, М. Наум, Є. Пінчук, Г. Побережної, О. Сороки, А. Хілл, В. Шевченко К. Юнг та інші. Основна мета методу полягає в гармонізації розвитку особистості через розвиток здатності самовираження, самопізнання через мистецтво, а також у розвитку здібностей до конструктивних дій з урахуванням реальності навколишнього світу.

Б. Карвасарський у «Психотерапевтичній енциклопедії» визначає арт-терапію як «використання мистецтва в якості терапевтичного чинника». Саме арт-терапія є простим та ефективним способом психологічної допомоги, заснованим на творчості та грі, що має широкий діапазон вікового застосування (від дітей до людей похилого віку). Л. Міллер дає визначення поняттю «арт-терапія» як напряму психотерапії, психокорекції та реабілітації, заснованому на занятті клієнтів (пацієнтів) образотворчим мистецтвом [3]. О. Вознесенська визначає арт-терапію через поняття «зцілення». У відповідності до поглядів автора, арт-терапія – це засіб зцілення за допомогою творчого самовираження [2].

Арт-терапевт і художник А. Хілл, який виявив терапевтичні можливості рисунку і малярства для хворих на туберкульоз, стверджував, що цінність арттерапії полягає у тому, що вона «повністю оволодіває розумом, як і руками, і вивільняє творчу енергію зазвичай стриманих пацієнтів» [5, с.101-102]. Це, на думку А. Хілла, спонукає пацієнта «створювати міцну систему оборони від нещастя». Проблеми використання арт-терапії у роботі практичного психолога досліджували сучасні українські вчені В. Назаревич, І. Борейчук та ін. Дослідниці обґрунтували можливості застосування арт-терапії в психологічному консультуванні та навели прийоми, методи, техніки психологічного консультування тривожних станів. Нині арт-терапія є технологією психічної гармонізації та розвитку людини, засобом вирішення внутрішніх конфліктів особистості, використання її творчого потенціалу; технологією знаходження та активізації ресурсів і поширення діапазону саморегуляції [4].

Підтвердженням переваг методів арт-терапії серед інших форм психотерапевтичної та психологічної роботи є наступне:

- практично кожна людина може брати участь в арт-терапевтичній роботі (незалежно від віку, культурного досвіду й соціального стану);
- арт-терапія має цінність при використанні з тими групами клієнтів, які мають певні мовні обмеження;
- арт-терапія є засобом вільного самовираження, самопрояву і самопізнання;
- арт-терапевтичні методи мають значною мірою «інсайторієнтований» характер, зумовлюють атмосферу довіри, розуміння внутрішнього світу людини;
- арт-терапевтична робота в більшості випадків викликає у людей позитивні емоції, допомагає долати апатію, безініціативність, формувати активну життєву позицію та позитивне світосприйняття;
- арт-терапія ґрунтується на мобілізації творчого потенціалу особистості, внутрішніх механізмів саморегуляції та самообілізації;
- відзначається особливою «м'якістю» прийомів і психокорекційних впливів [1, с. 5].

**Висновки.** Отже, головним принципом арт-терапії є схвалення і прийняття всіх продуктів творчої образотворчої діяльності незалежно від їх змісту, форми і якості. На основі цього принципу визначають мету арт-терапії як методу гармонізації розвитку особистості через розвиток здатності самовираження і самопізнання через мистецтво, розвиток здатності до конструктивних дій з урахуванням реальності навколишнього світу [4, с. 304].

Можна стверджувати, що на сьогодні назріла необхідність формування арт-терапії як окремої спеціальності. У більш віддаленому майбутньому, як і в інших країнах, можлива інтеграція арт-терапії в систему медичного страхування, освіти, що приведе до того, що ця сфера стане невід'ємною частиною соціальних заходів профілактичного й реабілітаційного характеру.

### Список використаних джерел

1. Арт-терапия – новые горизонты / под ред. А.И. Копытина. Москва: Когито-Центр, 2006. 336 с.
2. Вознесенська О. Л. Арт-терапія як засіб психосоціального відновлення особистості. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки* : зб. наук. пр. Київ : КНУ імені Тараса Шевченка, 2015. № 3 (29). С. 40–47.
3. Миллер Л. В. Модель экстренной психологической помощи. Научно-практические и прикладные аспекты деятельности Центра экстренной психологической помощи ИЭП МГППУ за ред. И. А. Баева. М. : Экон-информ, 2011. С. 21–54.
4. Сорока О.В. Арт-терапевтична компетенція як складова професійної компетентності фахівців соціальної сфери. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2016. № 2 (12).
5. Malchiodi C.A. Handbook of Art Therapy. London; NY: The Guilford Press, 2003. 480 p.

УДК: 159.922.76-053.5

### ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Пазднікова Світлана, здобувач ОС «магістр»

спеціальності 053 «Психологія», 2 курс, РДГУ

Керівник: Литвиненко С.А., доктор пед. наук, професор

Сучасний світ наносить значний вплив на формування юної особистості дитини. Відтак, кожна дитина у актуальному навколишньому просторі потрапляє під вплив великої кількості несприятливих факторів, які тягнуть за собою передумови для гальмування розвитку потенційних можливостей. Науковці-сучасники зазначають, що останній період характеризується збільшенням кількості дітей із найрізноманітнішими проявами дезадаптації. Перебування в освітньому просторі – один із найбільш значущих етапів розвитку та становлення особистості. Власне, це той час, коли відбувається активний процес формування особистості, динамічно формуються та розвиваються основні психічні функції і, разом з тим, спостерігається поява перших ознак труднощів соціальної адаптації. Проблематика шкільної дезадаптації на сьогодні постає одним із актуальних та гострих питань для глибоко вивчення. Власне, поява такої проблеми пов'язується зі збільшенням кількості неблагополучних впливів на несформовану психіку молодшого школяра.

Проблематику процесів розвитку особистості у векторі «адаптація-дезадаптація» аналізували такі вчені, як: Б. Ананьєв, Д. Ельконін, Л. Божович, Р. Овчарова, С. Рубінштейн, О. Ушакова та ін. Причини виникнення явища дезадаптації серед школярів початкових класів досліджували такі науковці як Е. Александровська, Г. Бурменська, О. Боделян, Л. Лідерс, Л. Дзюбко, О. Захаров та ін. Відтак, Н. Лусканова вивчала діагностичні аспекти проблем шкільної адаптації учнів початкової школи.

**Мета статті:** теоретично дослідити психологічні чинники дезадаптації дітей молодшого шкільного віку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Вступ дитини до школи стає одним з найбільш вагомих переломних періодів у її житті. Це пов'язується з тим, що дитина формує нові взаємовідносини з дорослими та однолітками. Власне, зміна провідної діяльності теж відіграє значну роль у цьому процесі. Дитина переходить від гри до безпосереднього навчання. Початок освітнього процесу - це важливий і досить відповідальний етап життя підростаючої особистості. Вочевидь, він провокує тотальну перебудову та зміну способу життя дитини.

Виникнення проблем дезадаптації учнів молодшої школи провокує актуалізація

економічних, соціальних, психологічних, педагогічних та психофізіологічних факторів. Разом з тим, серед цих факторів ми констатуємо безперервну динамічну зміну, перехід на новий рівень та доповнення новими детермінантами із врахуванням актуальної ситуації у соціумі. Труднощі адаптації також можна пояснити зміною специфіки отримання інформації та формування навчальної діяльності, яку повинен засвоїти школяр початкових класів [5]. Рання шкільна дезадаптація – явище негативного характеру. Саме воно перешкоджає гармонійному та всебічному розвитку особистості, формуванню адекватної соціалізації дитини, створенню ситуації успіху та формуванню успішності в академічному навчанні, загальній соціально-психологічній адаптації. Вочевидь, подолання труднощів дезадаптації дітей молодшого шкільного віку постає актуальною проблемою для сучасної психологічної науки.

Л. Горголи під поняттям «шкільна дезадаптація» розуміє втрату дитиною інтересу до освітньої діяльності, навчальної мотивації, зниження успішності, формування прихильності до деструктивної або девіантної поведінки, збільшення процесів конфронтації у комунікації з дорослими та однолітками, формування негативного середовища емоційної напруги та зниження самооцінки [1].

Функції дорослого у житті дитини важко переоцінити. Однак важливо усвідомлювати, що доросла особистість - це не лише вчитель, який відповідає за отримання нових знань. Свідомий дорослий - це своєрідний охоронець, оберіг, на якого можна сподіватися, покладатися і якому можна довіряти у всіх труднощах, які зустрічаються на життєвому шляху дитини. Підтримка дорослих учасників освітнього процесу (це і вчителі, і батьки) - необхідний елемент у гармонійному пристосуванні дитини до навчальної діяльності. Ми уже зазначали, що адаптацією є пристосування особистості до нових умов навколишнього середовища. Результатом успішної адаптації є пристосованість дитини до вимог простору. Власне, дана пристосованість свідчить про те, що життєві компетентності дитини формуються, як і можливість впливати на оточення [2]. Більшість науковців-сучасників виділяють шкільну адаптацію як автономне явище, що здатне виникати як результат невідповідності психофізіологічного, психоемоційного, соціально-психологічного стану дитини та умов і вимог нової соціальної ситуації. Іншими словами, індивідуальні психологічні особливості дитини конфронтують із ситуацією шкільного навчання. Формування більш складних труднощів та проблем провокує хибна або неточна оцінка індивідуальних особливостей та основних факторів виникнення проблемних ситуацій в шкільному колективі.

Так як період здобуття знань у початковій школі характеризується зміною провідної діяльності дитини на навчальну найчастіше дезадаптуючими ситуаціями стають: перевірка отриманих знань, виклики для відповіді до дошки, отримання поганих оцінок, оцінювання вчителем перед всім класом, прояви незадоволення успішністю від батьків. У випадку отримання негативного досвіду (ситуації неуспіху) дитина потрапляє під вплив тривожних переживань, втрачається впевненість, знижується самооцінка, спостерігається негативні наслідки соціальної взаємодії, а також, у найгірших випадках, деформації розвитку [6].

Основними проявами дезадаптації у дітей молодшого шкільного віку можна вважати наступні: дратівливість, імпульсивність, замкнутість, підвищена втомлюваність, агресія або нерішучість, підвищена тривожність, знижена самооцінка [5].

Науково-педагогічна література виділяє такі важливі характеристики дезадаптованих дітей:

1. Наявність труднощів педагогічного, психологічного впливу внаслідок недовіри та замкнутості дезадаптованих дітей до осіб, які пропонують корекційну допомогу.
2. Наявність девіантних проявів поведінки та відхилень від загальноприйнятих норм та вимог зовнішнього простору.
3. Потреба врахування індивідуальних особливостей при організації психолого-педагогічної корекції [4].

Формуючи психологічний підхід до труднощів адаптаційного процесу молодших школярів важливим буде виділити такі форми шкільної дезадаптації:



1. Відсутність навичок навчальної діяльності. Характеризується несформованістю вміння опанувати навчальний матеріал. Основною скаргою являється зниження успішності дитини. Причиною відсутності навичок можуть бути індивідуальні особливості інтелектуального розвитку, педагогічна занедбаність, байдужість дорослих до оволодіння дитиною нової інформації. Очевидно, що дезадаптація такої форми проявляється на початковому етапі навчання. Однак загострюється при збільшенні навантаження та при переході у старшу школу, коли вимоги переходять на інший рівень.

2. Відсутність або недостатність мотивації до навчальної діяльності. У системі мотивів дитини орієнтири на отримання нових навичок та знань знаходяться не на найвищій позиції. У загальних рисах відсутність мотивації до навчання дуже схожа до відсутності навичок навчальної діяльності, як от, безвідповідальність, зниження успішності, відсутність дисципліни, розсіяність. Однак дані прояви присутні при достатньо високому рівні пізнавальних можливостей дитини. Саме це і свідчить про відсутність мотивації до навчання. Порушення мотиваційних орієнтирів у навчальному процесі на початку може пов'язуватися із зниженням інтересу. Проте у старшому віці (у підлітковому періоді) втрата інтересу до навчання може пояснюватися появою альтернативно сильніших мотиваційних орієнтирів.

3. Відсутність навичок довільної регуляції поведінки. Найчастіше причиною виникнення такої форми шкільної дезадаптації стають (за умови відсутності органічних порушень) особливості сімейного виховання. Передумовами до порушення адаптаційного процесу такої форми стають такі типи батьківської поведінки, як потураюча гіпопротекція (характеризується відсутністю рамок, правил, дисципліни, або, іншими словами, всездозволеністю) або домінуючою гіперпротекцією (іншими словами, наявністю тотального контролю дій дитини з боку дорослої особистості).

4. Відсутність навичок пристосування до темпу навчального процесу. Актуалізується на початку входу в навчальну діяльність та при переході у старшу школу. Найчастіше спостерігаються у дітей із особливостями розвитку. Однак не завжди. Так як інколи причина може бути і в особливості сімейного виховання, коли дитина виховується в умовах відсутності структурного розпорядку дня. Може проявлятися у підвищеній втомлюваності, розсіяності уваги та зниженні довільного запам'ятовування [4].

Подолання труднощів шкільної адаптації повинно спрямовуватися на усунення причин їх виникнення. Якщо узагальнити основні детермінанти, які викликають дезадаптацію, то їх можна об'єднати у дві основні групи:

1. Особистісні чинники (суб'єктивні).

2. Соціальні чинники (об'єктивні).

Одна група не виключає іншої [6].

Однією із основних причин дезадаптації молодшого школяра є ситуація сімейної структури. Негативний вплив на адаптаційні процеси може мати: неповна сім'я, відсутність педагогічної культури в родині, емоційна ізоляція батьків у процесі виховання, конфлікти між членами сімейної структури, несприятливий матеріальне становище, або ж матеріальні можливості значно вищі середнього рівня [5].

Взаємовідносини у сімейній структурі можуть як провокувати процеси дезадаптації, так і підсилювати проблеми адаптаційного процесу, які провокуються іншими, не залежними від сім'ї, факторами. Актуалізувати дезадаптаційні процеси можуть булінг, реакції інших учасників навчального процесу, некоректні батьківські реакції на невдачі [5; 6]. Ще однією, не менш важливою причиною дезадаптації молодшого школяра, є організація навчальної діяльності. Точніше, проблеми організації освітнього процесу зі сторони навчального закладу. Найчастіше факторами дезадаптації, яка пов'язана із освітнім закладом виступають деструктивні стосунки у школі (із учителями та однокласниками), труднощі у засвоєнні матеріалу, неможливість особистісної, творчої або інтелектуальної реалізації [3].

Отже, оцінюючи опрацьовану інформацію стає зрозуміло, що причини шкільної дезадаптації учнів молодшого шкільного віку можуть мати різноманітне підґрунтя. Проте зовнішні ознаки, які привертають увагу дорослих найчастіше бувають дуже схожими. Вони стають очевидними. Серед найважливіших є:

- зникнення бажання відвідувати школу;
- втрата інтересу до навчання;
- зниження успішності;
- неухважність та розсіяність;
- підвищена тривожність;
- труднощі комунікації з однолітками і т.п.

Загалом, труднощі адаптаційних процесів, або ж шкільну дезадаптацію, можна описати такими трьома характеристиками:

1. Відсутність успіхів у навчальній діяльності.
2. Негативне налаштування до процесу навчання.
3. Систематичні поведінкові порушення.

Чинники розвитку процесу дезадаптації найрізноманітніші:

- розлади емоційної сфери, високий рівень емоційної нестабільності;
- низький рівень когнітивного функціонування;
- низький рівень мотивації, недостатність розвитку вольової сфери;
- невідповідність рівня домагань до реальних можливостей;
- індивідуальні характерологічні особливості;
- інфантильність психіки, порушення функції пізнавальних процесів;
- педагогічна занедбаність;
- тривала психічна деривація;
- особливості типів батьківського виховання;
- організація освітнього процесу і т.п.

**Висновки.** Доступні джерела психологічної літератури знайомлять нас із адаптацією у вигляді стану, результату, процесу. Вирішення проблеми шкільної дезадаптації нерозривно пов'язане із ранньою якісною діагностикою учнів, які знаходяться у зоні ризику, розробкою інтегрованих програм корекційного впливу, пошуком ефективних інструментів для допомоги педагогам та батькам учнів із поведінкою, бережним психологічним супроводом учня із труднощами адаптації при вступі до школи, допомозі школяреві у процесах соціалізації та пристосуванні до нової соціальної ролі.

### Список використаних джерел

1. Горголи Л. П. Можливості групового тренінгу у подоланні шкільної дезадаптації учнів підліткового віку / Л. П. Горголи. – Житомир, 2009. – 49 с.
2. Кононко О. Л. Шкільна адаптація та психологічний вік / О.Л. Кононко // Початкова школа – 2002. – №4. – С.5.
3. Коробейников И. А. Нарушения развития и социальная адаптация / И.А. Коробейников. М.: «Школа – Пресс», 2002. – 214 с.
4. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 144 с.
5. Максимова Н. Ю. Проблема соціальної дезадаптації неповнолітніх у парадигмі девіантології. Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. Праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. К.: Гнозис, 2009. – Т. XI. – Ч. 6. – С. 248-257.
6. Ніколаєв Л. О. Психологічні чинники дезадаптації дітей молодшого шкільного віку / Л. О. Ніколаєв, А. В. Маркелова // Правничий вісник Університету «Крок». – №34. – 2019. – С. 125-134.

УДК: 316.61-044.332

## ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

**Пилипчук Інна, здобувач ОС «магістр»**  
спеціальності 012 «Дошкільна освіта», 2 курс, РДГУ  
*Керівник: Сторож О.В., кандидат психол. наук, доцент*

Вивчення феномену соціально-психологічної адаптації набуває особливої значущості у період трансформації суспільства. В умовах соціально-економічних та політичних змін, що відбуваються у суспільстві, в нових умовах реальності технічного прогресу і паралельно війні, яку переживає Україна, виникають труднощі у процесі соціальної адаптації як у дітей, так і у дорослих. Ці труднощі пов'язані, з одного боку, з мінливістю соціального середовища, а з іншого боку, з віковими і соціально-психологічними особливостями особистості. Тому проблема соціальної адаптації є однією з найактуальніших проблем сучасної соціальної психології і вимагає інтенсивного вивчення та розробок.

Питання соціально-психологічної адаптації розглядалося як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями, серед яких варто виділити: Б.Г. Ананьєв, Д.А. Андреева, А.Г. Асмолов, Г.А. Балл, І.А. Красильников, С.Д. Максименко, А. Маслоу, Н.М. Мельникова, В.В. Москаленко, А.А. Налчаджян, Л. Е. Орбан-Лембрик, В.Д. Острова, Ж. Піаже, А.О. Реан, К. Роджерс, Л. Філіпс, А. Фрейд, З. Фрейд, Е. Еріксон та інші.

**Мета статті:** теоретично дослідити основні підходи до розуміння соціально-психологічної адаптації у сучасній науці.

### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

Термін «адаптація» (лат. *adapto* – пристосовую) було уведено в науковий обіг у другій половині вісімнадцятого сторіччя Х. Аубертом для позначення підвищення чи зниження світлової чутливості при змінах освітленості (світлова адаптація). Далі цей термін застосовувався для позначення однієї з фундаментальних властивостей всього живого – здатності живих організмів змінювати власну фізичну і функціональну організацію, а також форми поведінки (у тварин) у відповідності з особливостями оточуючого середовища [1; 2]. С.Ю. Головін трактує поняття «адаптація» таким чином: «...це пристосувальна побудова і функціональність організму, його органів і клітин до умов навколишнього середовища, спрямоване на збереження гомеостазу. Соціальна адаптація – це постійний процес інтеграції індивіда в суспільство, процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища, а також результат цього процесу. Співвідношення цих компонентів, визначає характер поведінки, залежить від цілей і цінностей індивіда і від можливості їх досягнення в соціальному середовищі» [1]. Н.М. Мельникова здійснила аналіз усіх визначень адаптації і виділила основні спільні аспекти: 1) процес адаптації завжди передбачає взаємодію двох об'єктів; 2) взаємодія між ними розгортається в особливих умовах – умовах дисбалансу, неузгодженості між системами; 3) основною метою такої взаємодії є певна координація між системами, ступінь і характер якої може варіювати в досить широких межах; 4) досягнення мети передбачає певні зміни у системах, що взаємодіють [3].

Як зазначає В.Д. Острова: «У вітчизняній, радянській та пострадянській психології адаптація розглядається як динамічний процес і як результат пристосування людини до умов свого існування; як необхідна умова становлення особистості індивіда, мікроцикл в розвитку особистості, в ході якого відбувається засвоєння всієї сукупності норм, що діють у суспільстві, оволодіння прийомами і засобами діяльності і міжособистісного спілкування. В якості специфічних механізмів адаптації відзначаються вплив трудової діяльності людини на найближче соціальне середовище та активна зміна людиною результатів своєї адаптації відповідно до соціальних умов буття» (Б.Г. Ананьєв, Д.А. Андреева, А.Г. Асмолов, Г.А. Балл, І.А. Красильников, С.Д. Максименко, А.А. Налчаджян, А.О. Реан та інші)[1-4].

Варто зазначити, що Г.О. Балл розглядає поняття адаптації згідно з універсальним характером тенденції до встановлення рівноваги між компонентами реальних систем.

Категорія адаптації застосовується ним для аналізу процесу розвитку особистості, її психологічних механізмів. Г.О. Балл підкреслює, що тенденція до досягнення рівноваги присутня на всіх рівнях розвитку матерії, охоплює всі форми її руху – від фізичної до соціальної, а адаптація – процес, спрямований не тільки на збереження і відтворення деякого заздалегідь даного відношення, але і на вихід за рамки наявної психологічної ситуації [1]. В.В. Москаленко визначає соціальну адаптацію як одну з функцій процесу соціалізації особистості: «Соціальна адаптація – це засвоєння індивідом соціальних норм, суспільних цінностей, значень, символів, сприйняття соціальних стереотипів, стандартизацію мови, жестів, характерних для індивідів конкретного суспільства, формування соціального характеру особистості» [1]. Л. Е. Орбан-Лембрик вважає, що соціальна адаптація - це вид взаємодії особи з соціальним середовищем, у процесі якого відбувається узгодження вимог та сподівань обох сторін [1].

Щодо поглядів зарубіжних авторів на розуміння поняття «адаптація», то В.Д. Острова з'ясувала, що: «У роботах більшості зарубіжних авторів адаптація визначається як необхідна умова ефективного функціонування особистості, яке здійснюється шляхом досягнення певного рівня рівноваги між суб'єктом і середовищем. З одного боку, кожна теорія особистості «як би спеціалізується на тому або іншому з аспектів сутності людини, гіпертрофує, абсолютизує ту чи іншу сторону її життєдіяльності, представляючи її у відриві від інших аспектів» [4, с. 62.], з іншого боку, аналіз відомих теорій особистості дає змогу виявити основні структурні компоненти особистості, які є структурними елементами системи адаптації і можуть розглядатися як самостійні чинники адаптаційного процесу» [3; 4]. Здійснивши теоретичний аналіз В.Д. Острова представила, що: «В якості основних напрямів дослідження змісту адаптації у межах зарубіжних психологічних шкіл можна виокремити наступні [3; 4]:

– біхевіоральний (Дж. Уотсон і ін.) – адаптація розглядається в широкому розумінні як процес задоволення потреб індивіда відповідно до вимог середовища, що призводить до змін у поведінці індивіда. Акцентуються процесуальний (адаптація як процес) і результативний (адаптація як стан) аспекти категорії адаптації, тобто відбувається ототожнення понять адаптації і пристосування;

– психоаналітичний (А. Фрейд, З. Фрейд, Е. Еріксон та ін.) – адаптація розглядається як стан гомеостазу між особистістю і середовищем. Як і представники біхевіорального напрямку, представники психоаналізу ототожнюють зміст категорій «адаптація» (adaptation) та «пристосування» (adjustment);

– когнітивний (Ж. Піаже) – представники цього напрямку для опису процесу адаптації особистості запропонували спеціальні терміни: асиміляція (дії з новими предметами на основі вже сформованих умінь і навичок) і акомодация (прагнення змінити свої вміння та навички в результаті змінених умов і відповідно до них). Ці два процеси відбуваються одночасно і складають зміст процесу адаптації. Ж. Піаже вважав, що треба прагнути до того, щоб асиміляція і акомодация завжди знаходилися в рівновазі;

– інтеракціоністський (Л. Філіпе) – адаптація розглядається як стан, при досягненні якого особистість задовольняє мінімальним вимогам та очікуванням суспільства, підкреслюється соціальна спрямованість процесу адаптації. Адаптивна поведінка характеризується успішним прийняттям рішень, проявом ініціативи і чітким визначенням власного майбутнього, що відображає ідею активності особистості, і те, що її соціальна активність має перетворювальний характер;

– гуманістичний (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.) – адаптація розглядається як динамічний стан оптимальності, що підкреслює процесуальні та результуючі аспекти даної категорії».

Слід зазначити, що усі вищеперераховані аспекти стосуються також і процесів соціально-психологічної адаптації особистості. Соціальна адаптація є безперервним процесом реагування на зміни, що відбуваються у житті людини та може розглядатися як безперервний комунікативний процес, в якому люди, які пристосовуються одне до одного, виробляють нові способи взаємодії з різними структурними елементами соціального

середовища. При цьому важливою метою соціальної адаптації є інтегрування особистості у сформовану систему соціальних відносин, що передбачає продукування стереотипів поведінки, що відображають систему цінностей і норм, визначають поведінку у конкретній соціальній групі, а також здобуття, закріплення та розвиток умінь і навичок міжособистісного спілкування [3]. Науковий аналіз розкриває, що соціально-психологічну адаптацію можна розглядати як процес і результат встановлення відносної взаємної відповідності між потребами особистості і вимогами соціального середовища, динамічний та нескінченний.

Так, як зазначає В.Д. Острова: «Механізм соціально-психологічної адаптації може розглядатися як сукупність засобів, що забезпечують встановлення рівноваги в системі «суб'єкт адаптації – соціальне середовище». При цьому відбуваються суттєві зміни у всіх структурних елементах соціально-психологічної адаптації як системи: суб'єкті, об'єкті, змісті (предметі), результаті. Процес соціально-психологічної адаптації є динамічним, безперервним та нескінченним, тому механізми соціально-психологічної адаптації діють постійно протягом життя суб'єкта» [3; 4]. Відомий вчений А. А. Налчаджян виокремлює три основних механізми адаптації: захисні адаптивні комплекси, які є стійкими поєднаннями виключно захисних механізмів; незахисні адаптивні комплекси, що застосовуються у проблемних ситуаціях, в яких відсутня фрустрація; змішані адаптивні комплекси, які складаються із захисних та незахисних адаптивних комплексів [1].

Соціально-психологічна адаптація особистості відрізняється від інших видів адаптації саме наявністю індивідуально-особистісної оцінки соціального середовища суб'єктом та свідомою регуляцією ним цього процесу.

Важливим аспектом проблеми, як зазначає В.Д. Острова, є виокремлення критеріїв адаптації. Оскільки адаптація будується на основі взаємодії двох сторін, то природно, що і критерії адаптованості – дезадаптованості також мають оцінювати процес двобічно: і з боку середовища, і з боку індивіда: не тільки виживання людини і знаходження власного місця в соціальній структурі, а й загальний рівень психологічного здоров'я, здатність розвиватися у відповідності зі своїм життєвим потенціалом, суб'єктивне почуття самоповаги і усвідомленості життя [3].

Як правило, більшість дослідників виокремлюють два основних критерії адаптованості: *зовнішній і внутрішній*. Як у традиційних, так і у сучасних дослідженнях соціально-психологічної адаптації прийнятим є виокремлювати два основних критерії адаптованості: зовнішній (пристосованість, відповідність вимогам середовища) і внутрішній (загальне психологічне благополуччя, комфорт, суб'єктивну задоволеність своєю позицією, соціальне самопочуття) [3].

**Висновки.** Соціально-психологічна адаптація є складним системним процесом, змістовною стороною якого є активне формування суб'єктом стратегій і способів оволодіння ситуацією на різних рівнях регуляції поведінки та діяльності в наявних соціальних умовах, досягнення встановлення рівноваги між суб'єктом та соціальним середовищем. Багатогранність і складність категорії «адаптація» визначає різні концептуальні підходи та напрями в її дослідженні вітчизняними та зарубіжними психологами.

#### Список використаних джерел

1. Москаленко В. В. Соціальна психологія : [підруч.] / В. В. Москаленко. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с
2. Реан А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А.А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2006. – 479с.
3. Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С.И. Розум. – СПб. : Речь, 2006. – 365 с.
4. Шихирев П. Н. Современная социальная психология / П. Н. Шихирев. – М. : Институт психологии РАН КСП ; Академический Проект, 1999. – 447 с.

УДК [159.98 : 159.9–051] : 378.02

**ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ УСПІШНОСТІ  
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

**Полюхович Т.О., здобувач ОС «бакалавр»**  
спеціальність 053 Психологія, 4 курс, РДГУ  
**Березюк Т.П., ст. викладач**

В сучасних умовах технократичного, інформаційного розвитку суспільства динаміка соціальних процесів вимагає від наукового апарату психології вирішення все складніших завдань щодо процесу професіоналізації майбутніх спеціалістів. Соціокультурна складова даного питання призводить до наявності якісно сформованої професійної компетентності останніх в рамках їх фахової спеціалізації. Від майбутніх фахівців очікується не тільки відмінне засвоєння професійних знань, умінь й навичок, але і високий професійний та особистісний розвиток.

Аналіз наукових праць засвідчує, що поняття «емоційний інтелект» є відносно новим у психологічній науці. Емоційний інтелект забезпечує процес професійного та емоційного розвитку людини, як особлива інтегральна характеристика функціонування психічного. При цьому особлива увага вчених щодо змістовно-структурних компонентів феномену «емоційний інтелект» відводиться у ракурсі поєднання з професійною та індивідуально-особистісною успішністю людини. Тому таке психологічне явище як емоційний інтелект потребує ретельного вивчення.

**Мета дослідження.** Аналіз структурних компонентів емоційного інтелекту, його ролі в контексті професійної успішності майбутніх фахівців.

**Виклад основного матеріалу.** На шляху до професійної успішності майбутнього фахівця будь-якої сфери діяльності важливим є вміння якісно-швидкої психологічної адаптації в організаційному середовищі. Даний процес може бути успішний в тому випадку, якщо у людини високий рівень розвитку емоційного інтелекту. Адже здатність до адаптації в професійному середовищі є взаємозалежним явищем від рівня розвитку емоційного інтелекту особистості.

У загальному розумінні емоційний інтелект розглядають, як здатність працювати з емоціями і проявляти емпатію. Сюди відноситься вміння розпізнавати емоції, визнавати негативні і позитивні почуття, відокремлювати особисте сприйняття від наочних фактів, управляти власними і чужими емоціями. Це так звана людська здатність до дуже точного відчуття ситуації, розуміння бажань оточуючих, стійкості до стресу і впливу негативних емоцій [8].

Дослідники Джон Мейер та Пітер Селоувей наприкінці 20-го ст. вперше описали це поняття та назвали чотири напрямки емоційного інтелекту: як ми оцінюємо та виражаємо емоції; що про них знаємо; як ними керуємо; як на їх основі приймаємо рішення [5].

Загальний інтерес до емоційного інтелекту виник близько 20-и рр. тому, коли психолог Деніель Гоулман випустив книгу, в якій розповів про його важливість. Сьогодні багато вчених підтверджують, що цей показник відіграє в успішності та загальному благополуччі людини більшу роль, ніж IQ (коефіцієнт інтелекту). Розвивати емоційний інтелект краще і легше в дитинстві [2]. Вивчення сучасної наукової літератури дає змогу навести класифікацію концепцій емоційного інтелекту, виходячи з окремих структурних компонентів, які пов'язані з певною групою здібностей (когнітивні, емоційні, адаптаційні, соціальні здібності), що опосередковує притаманність емоційному інтелекту інтерпретативної, регулятивної, адаптивної, стресозахисної та активізуючої функцій (табл. 1) [7].

*Таблиця 1*

### Класифікація концепцій емоційного інтелекту

№ з.п.	Автори	Класифікація	Характеристика
1.	Дж. Меєр, Д. Карузо, П. Саловей	«моделі здібностей», «змішані моделі»	- емоційний інтелект – сукупність певних здібностей; - своєрідне поєднання когнітивних здібностей та особистісних характеристик
2.	К. Петридес, А. Фенхейм	«емоційний інтелект як риса» «емоційний інтелект як здібності»	- оцінка певних особливостей поведінки в різноманітних ситуаціях – використання опитувальників; - засади психології інтелекту – підбір завдань, аналогічних типу завдань інтелектуальних тестів
3.	Д. В. Люсин	«здібності до розуміння своїх і чужих емоцій і управління ними»	- людина може розпізнати емоцію, ідентифікувати її; зрозуміти причини, що викликали дану емоцію, і наслідки, до яких вона приведе; - людина може контролювати інтенсивність емоцій; здатна контролювати зовнішнє вираження емоцій; при необхідності викликати ту або іншу емоцію

Отже, аналіз концепцій емоційного інтелекту надав можливість стверджувати, що окремі структурно-змістовні складові емоційно-інтелектуального аспектів співвідносяться з відповідною групою здібностей – емоційних, когнітивних, соціальних та адаптаційних.

Виділимо компоненти емоційного інтелекту:

- ідентифікація емоцій як ряд пов'язаних між собою таких здібностей, як сприйняття емоцій, їх ідентифікація, адекватне вираження, розрізнення справжніх емоцій, їх імітації;

- використання емоцій для підвищення ефективності мислення і діяльності. Включає здатність використовувати емоції для напряму уваги на важливі події, викликати емоції, які сприяють розв'язанню задач, використовувати коливання настрою як засіб аналізу різних точок зору на проблему;

- розуміння емоцій як здатність зрозуміти комплекси емоцій, зв'язки між емоціями, переходи від однієї емоції до іншої, причини емоцій, вербальну інформацію про емоції;

- управління емоціями як здібність до контролю за емоціями, зниженню інтенсивності негативних емоцій, усвідомленню своїх емоцій, до рішення емоційно навантажених проблем без придушення пов'язаних з ними негативних емоцій [3].

Зауважимо, що основою формування професійної компетентності майбутніх фахівців вважається достатній рівень освіченості в галузі психології праці, управління, спілкування та лідерства, що сприяє формуванню здатності до прийняття нестандартних рішень, готовності до адекватного ризику, а також високого рівня емоційного інтелекту. Вкрай важливим у даному контексті є наявність розвинених соціальних навичок, що сприятимуть продуктивній соціальній взаємодії та роботі в команді, високому рівневі стресостійкості [1].

Е.Ю. Почтарьова [4] розглядає емоційний інтелект як показник емоційної складової професійної компетентності спеціаліста і як складову його неперервної освіти. Посилаючись на вчених-психологів, дослідниця підкреслює, що при відсутності гармонійного балансування між розумом і почуттями, когнітивними та емоційними процесами людської психіки, з'являються суттєві особистісні деформації у вигляді таких станів як невпевненість в собі, постійне напруження і тривога, депресія, розчарування, незадоволеність тощо.

Вчені припустили, що емоційний інтелект впливає на взаємодію співробітників зі своїми колегами. Вважають, що емоційний інтелект відіграє велику роль в тому, як

працівники справляються зі стресом і конфліктами, а також досягають загально-ефективної взаємодії в професійній діяльності.

Спостереження показали, що співробітники з більш високими балами емоційного інтелекту мають тенденцію оцінюватися вище за показниками міжособистісного функціонування, лідерських здібностей і управління стресом. Також пов'язують більш високий рівень емоційного інтелекту з задоволеністю роботою, а також загальною працездатністю [9]. Можемо стверджувати, що фахівці з успішною професійною взаємодією в організаційному середовищі володіють сильним емоційним інтелектом та вміють розпізнавати чужі емоції й відповідно реагувати на різноманітні ситуації. Соціальні навички також високо цінуються в професійній діяльності, адже вони спонукають до кращої комунікації та загальній культурі професійного середовища.

Отже, у різних підходах до трактування змісту емоційного інтелекту фахівця, його компонентного складу та специфічних форм прояву, загальним є його розуміння як інтегрованого, динамічного утворення, структуру якого складають емоційний, когнітивний і поведінковий компоненти, що в своєму поєднанні забезпечують сукупність особистісних якостей, відповідних вимогам у майбутній професійній діяльності, її гуманістичній сутності. Серед них: усвідомленість власних емоційних реакцій і контроль над ними; самомотивація; оптимізм і налаштованість на позитивні стосунки з оточуючими; чутливість і розуміння психічно-емоційних настроїв інших; емпатія; вміння спрямувати отриману емоційну «інформацію» на прийняття правильного та виваженого рішення і позитивне вирішення проблеми; здатність до професійного спілкування, міжособистісної взаємодії з урахуванням емоційних настроїв інших, оминаючи конфлікти та стресові ситуації, досягаючи оптимального та успішного вирішення професійних завдань та індивідуально-особистісного розвитку[6].

**Висновок.** Розвиток своїх здібностей в галузі емоційного інтелекту носить позитивний характер впливу не тільки у професійному становленні майбутніх спеціалістів у період їх фахової підготовки, а й на особисте життя, де людина проявляє високий рівень міжособових стосунків – врівноваженість, самоаналіз, розуміння почуттів оточуючих, результатом чого в подальшому унаслідуються більш гармонійні стосунки. У професійно-трудоному середовищі людина з розвинутою емоційно. сферою вважається ввічливою, має довірливі стосунки в колективі та заслуговує повагу керівництва. Вагома роль емоційного інтелекту, яку складають конструкти емоційної взаємодії – розуміння власних емоцій, керування ними, передача іншим комунікативних повідомлень, виступає одним із головних факторів успішної професійної діяльності майбутніх фахівців. Використання когнітивного інтелекту дозволяє розвивати усі необхідні здібності для підвищення власного рівня професійної компетентності. Емоційний інтелект на вищих рівнях розвитку часто знаходить своє використання не тільки в області керування власним емоційним станом, а і в управлінні емоціями інших учасників комунікативної взаємодії, що у підсумку виступатиме успішним фактором формування й розвитку професійного просування фахівця в обраній сфері діяльності.

#### Список використаних джерел

1. Березюк Т.П. Психологічна компетентність як складова формування професійної компетентності майбутніх менеджерів / Т.П. Березюк // Нова педагогічна думка. №4 (96). – 2018. – С.80–84.
2. Гоулман Д. Емоційний інтелект / Д. Гоулман // Київ : Vivat, 2018. – 512 с.
3. Державний службовець в Україні (пошук моделі) / Н. Р. Нижник та ін. ; за заг. ред. Н.Р. Нижник. Київ : Ін-Юре, 1998. – 272 с.
4. Почтарьова Є. Ю. Емоційний інтелект як складова безперервної освіти педагога / Є.Ю. Почтарьова // Наукове забезпечення системи підвищення кваліфікації кадрів. Ви. 2 (11). – 2012. – С.75–81.
5. Ракітянська Л.М. Емоційний інтелект як особистісний чинник професійного становлення майбутнього вчителя / Л.М. Ракітянська // Вісник № 1 (157). Серія : Педагогічні науки. – 2019. – С.162–65.



6. Смоляр Л. Що таке емоційний інтелект, і як він впливає на життя. URL : <https://life.pravda.com.ua/health/2017/10/15/226957/> (дата звернення: 05.10.2021).

7. Собченко О.М. Здібності у структурі емоційного інтелекту як фактор формування особистості / О.М. Собченко // Наука. Релігія. Суспільство. №4. – 2010. – С.84–87

8. Що таке емоційний інтелект, для чого він потрібен і як його розвинути в собі. URL : <https://blog.agrokebety.com/shcho-take-emotsiynu-intelekt> (дата звернення: 05.10.2021).

9. Що таке емоційний інтелект і чому він важливий для кар'єри. URL : <https://bakertilly.ua/news/id45235> (дата звернення 06.10.2021).

## УДК 159.9

### ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО УПРАВЛІННЯ СУЧАСНИМ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИМ ЗАКЛАДОМ

**Поляк Катерина, здобувач ОС «магістр»**

спеціальності 073 «Управління навчальним закладом», 2 курс, РДГУ

*Керівник: Малафійк І.В., доктор пед. наук, професор*

Ефективне функціонування будь-якої освітньої системи залежить від професійного управління нею. Особливої актуальності проблема удосконалення управління освітнім навчальним закладом набула в останній час у зв'язку із суттєвими змінами в політичному та суспільно-економічному житті суспільства. Стало очевидним, що управління, яке базується на традиційних засадах не відповідає вимогам сьогодення і вимагає негайної перебудови. Більше того, численні наукові дослідження стверджують, що збереження старих наукових підходів в управлінні освітніми закладами є основною причиною повільних темпів їхнього реформування та адаптації до сучасних вимог [1, с.7-18].

Проблема сучасного освітнього менеджменту багатоаспектна і є об'єктом вивчення багатьох українських та зарубіжних вчених, зокрема таких, як: Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, В. Мадзігон, В. Маслов, Н. Ничкало, М. Поташник та інші. У наукових працях цих дослідників досить ґрунтовно розкриті теоретичні основи управління освітою, на підставі яких слід розглядати розвиток освітніх систем, якість освіти, систему управління нею, технології педагогічної освіти, основи безперервної освіти тощо.

**Мета дослідження** полягає в аналізі сучасних наукових підходів щодо управління загальноосвітніми середніми закладами України.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Термін «управління» увійшов до освітянської галузі у другій половині 70-х років, замінивши термін «керівництво». У цей період під впливом ідей теорії соціального управління (праці В. Афанасьєва, Д. Гвішіані та інших) розпочинається поступовий перехід від традиційного школознавства до розробки основ внутрішкільного управління.

Традиційне уявлення про керівництво школою розкривалося в таких характеристиках, як цілеспрямований вплив «зверху» суб'єкта на об'єкт керівництва; вплив керуючої підсистеми на керовану з метою переведення останньої у якісно новий стан; впровадження елементів наукової організації педагогічної праці та інших. Філософські, соціологічні і педагогічні погляди вчених на суть управління, що склалися в цих галузях науки до початку 90-х років, відповідали політичним і соціально-економічним умовам розвитку суспільства, характеру командно-адміністративної управлінської системи, яка розглядала об'єкт управління без урахування того, що ним є людина, головна діюча особа життєдіяльності суспільства.

Сьогодні погляди учених на поняття «внутрішкільне управління» і розкриття його сутності базуються на іншій методологічній основі. Для сучасної теорії і практики управління, в тому числі соціально-педагогічними системами, пріоритетними є системний, особистісний та діалогічний підходи. Це орієнтує на урахування в управлінні тенденцій розвитку освіти; впливу зовнішнього середовища на процеси, що управляються;

модельовання цілісних педагогічних й управлінських структур, які синтезують стихійне й організоване начало; використання діалогічних форм взаємодії тощо. Найголовнішим є забезпечення відповідності управляючої системи і підсистеми, що управляється, оскільки лише за умови такої відповідності можливий динамічний розвиток навчально-виховного процесу згідно з метою школи.

На зміну філософії «впливу» в управлінні школою йде філософія створення умов для взаємодії, співробітництва, партнерства. Теорія управління школою доповнюється теорією внутрішкільного менеджменту, яка має особистісну спрямованість. Це суттєво змінює стиль взаємин у вертикальному розподілі праці, а саме:

– дозволяє створити атмосферу поваги, довіри й успіху кожного члена шкільного колективу;

– перейти на професійний стиль співробітництва, в процесі якого враховуються індивідуальні особливості кожного педагога, здійснюється особистісно орієнтований підхід до його діяльності;

– створити умови розвитку кожної особистості на основі мотиваційних орієнтацій;

– сприяє формуванню внутрішкільної культури, створенню психолого-педагогічного комфорту для всіх учасників педагогічного процесу [2].

Для управління загальноосвітнім навчальним закладом характерна більш складна керуюча підсистема. Цю особливість зумовлюють специфічні риси школи як освітньої установи, яка є масштабнішою у порівнянні з дошкільними закладами за кількістю учнів, учителів, диференційованих напрямів роботи. Сучасна школа має три рівні управління: директор, заступники директора; керівники методичних об'єднань, психологи; соціальні педагоги, організатори виховної роботи.

Слід зазначити, що другий і третій рівні управління специфічні, тому що керівники методичних об'єднань працюють на громадських засадах, а функції психологів, соціальних педагогів, організаторів виховної роботи є тільки частково управлінськими [3].

**Висновки.** Як бачимо, загальноосвітня школа як складна динамічна соціальна система, виступає об'єктом внутрішньо-шкільного управління, успішне функціонування якої забезпечить врахування в управлінні системного, особистісного та діалогічного підходів. Отже, можна говорити про управління школою та її окремими компонентами або частинами, які виступають підсистемами більш загальної системи – загальноосвітньої школи. Такими підсистемами є цілісний педагогічний процес, класно-урочна система, система виховної роботи школи, система естетичного виховання учнів, система профорієнтаційної роботи та інші випадки управління окремими підсистемами становлять сутність та зміст внутрішньо-шкільного управління.

#### Список використаних джерел

1. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: Навч. посіб. / Н.Є. Мойсеюк// К.: Знання, 2007. – 656 с.
2. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом: Навч. посіб. / Є. М. Хриков // К.: Знання, 2016.– С. 44.

УДК 159.9

### ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ

(Зарубежный опыт)

Сава О.,соискатель ОС «магистр»

Специальности 053 «Психология», 5 курс, РГГУ

Корчакова Н.В., д. психол. наук, профессор

Обусловленность личностного развития богатством и содержательностью образовательной среды не вызывает сомнения. К сожалению, в условиях быстрых реформационных процессов, от внимания педагогической общественности ускользают вопросы главной целевой направленности воспитательного процесса школы и высшего

ученого заведения - формирование гражданина, человека, уважающего свою страну, любящего свой народ, способствующему его процветанию [2]. Речь идет о формировании новой социальной общности «украинский народ», общности, объединяющей представителей разных национальностей и религий, политических взглядов и культурных предпочтений [1; 3]. Эта цель стоит перед каждым государством, и решается ими разными путями. Учитывая злободневность данного вопроса, целесообразно изучать стратегии его решения другими странами, заимствовать лучший мировой опыт решения поставленных задач. Особую ценность для Украины составляет опыт молодых государств, в которых процесс формирования национальной идентичности находится в активной фазе восходящего развития. Ярким примером в этом вопросе есть израильская система сплочения общества.

В данном сообщении мы попытаемся раскрыть один из главных принципов работы с израильскими детьми по формированию национального самосознания. С определенной мерой условности его можно передать суждением: «Разные социальные корни – не помеха единству. Будучи выходцами из разных стран, израильский народ един». Как же удается израильскому обществу и его образовательной системе реализовать столь уникальную идею? Достигается это прежде всего, через реализацию ценностного отношения к историческому прошлому каждой семьи, толерантному отношению к ее традициям, культурным предпочтениям и семейным ценностям. Как известно, израильское государство появилось на карте мира совсем недавно. В новосозданную страну прибыли жители из разных стран. Процесс сплочения не предполагал конфронтации, расграничений и подчеркивания различий. Эта изначальная идея была не только сохранена, но и заложена в основу воспитания современных детей. Израильским детям регулярно напоминают, о том, что их страна построена выходцами почти из 120 стран мира. Их знакомят с историей страны, процессом ее создания. Для детей организуются экскурсии в Музей диаспоры, где их знакомят с разбросанными по миру еврейскими общинами, их образом жизни и культурой.

Ярким примером реализации принципа «разные но едины», в процессе формирования национальной идентичности у детей, является учебное задание, которое традиционно используется в одной из израильских школ. Школьникам предлагают узнать у своих родителей или прародителей, эмигрировавших в Израиль из других стран, их любимые детские песни. Песни, которые не только ассоциируются у взрослых с их детством, но и страной, в которой они жили раньше. Творческим заданием для детей является выбор понравившейся песни, изучение ее истории, ознакомление с событиями, которые связаны у их родных с данным произведением. Полюбившуюся песню ребенок должен разучить и исполнить в классе. Во время выполнения задания, каждый школьник получает уникальную возможность не только прикоснуться к истории своей семьи, но и презентовать ее перед учащимися класса, услышать музыку другой страны и прикоснуться к струнам сердец своих друзей и их родных. Задание на этом не заканчивается. Дети эмигрантов из Эфиопии и Франции, Аргентины и России изучают песни предков своих друзей, а затем исполняют их на финальном концерте.

Посмотрим на психологическое содержание использованного приема. Что приобретают израильские дети и их родители? Во-первых, готовя детей к выполнению школьного задания, взрослые граждане молодой страны, получают реальное подтверждение уважительного отношения государства к их внутреннему миру, их личностной истории, уважение к их семейным традициям и историческим корням. Как видим, речь идет не просто об отсутствии дискриминации или отвержения, наоборот, о заинтересованном отношении к их прошлому. Можно прогнозировать, что в сознании бывших эмигрантов такое государство по праву идентифицируется с понятием «Родина». Что же получают дети, слыша детские песни на незнакомых языках, музыку из разных культур. Можно предположить, что изменения происходят не столько в познавательной сфере детей, сколько в их самосознании. Расширение мировосприятия, его обогащение способствует сближению в сознании учеников двух полюсов в восприятии социального окружения «разные – одинаковые». Обучая детей

толерантно воспринимать представителей разных соцкультур, их ориентируют на новую, общую культуру, формируют установку на восприятие себя его носителем.

Нужно признать, что реализация в израильской системе образования принципа объединять, а не разобщать дает положительные результаты. Одним из примером есть отношение молодежи к службе в армии. И девушки, и юноши считают своим гражданским долгом защищать свою страну.

**Вывод.** Формирование национального сознания и самосознания – очень сложное и ответственное задания, стоящее перед образовательной системой страны. Одним из путей его решения есть изучение и заимствование лучшего зарубежного опыта.

#### Список использованных источников

1. Гафіатуліна А. В. Психологічні особливості формування національної самосвідомості студентської молоді України : автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2018. 20 с.
2. Мартинюк В. Критерії, показники та рівні сформованості національної ідентичних якостей студентської молоді. *Зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету*. Умань, 2020. Вип. 4. С.105-112.
3. Скальська Л. О. Розвиток національної самосвідомості як завдання української національної освіти. *Проблеми сучасної психології. Зб. наук. праць КПНУ ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. Київ, 2011. № 14.

УДК 159.923:316.62-057.87

### ОСОБЛИВОСТІ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ СТУДЕНТІВ

**Савчук Валерія, здобувач ОС «бакалавр»**  
спеціальності 053 «Практична психологія», 2курс, РДГУ  
*Керівник: Джеджерера О.В., старший викладач*

Самопрезентація є важливою складовою соціального життя. На сьогоднішній день є актуальна тема самопрезентації студентів у соціумі. Так, як формується враження про себе, свого іміджу у оточуючому соціальному середовищі. У підсвідомості студентів існує певний проект власної самопрезентації. Успіх враження залежить від уміння студента подати себе іншим людям, привернути до себе увагу, актуалізувати інтерес до своїх якостей. Це суттєво впливає на подальшу соціальну взаємодію, розвиток особистості, навчально-професійне та особисте життя студента у майбутньому.

**Метою дослідження** є аналіз особливостей самопрезентації студентів у соціальному середовищі.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження самопрезентації проводили такі науковці, як Н.В. Амяга, Г.В. Бороздіна, І. Гоффман, Р. Ковальські, Р. Майера, Д. Майерса та ін. Самопрезентація, як загальну особливість соціальної поведінки особистості (усвідомлювану поведінку, спрямовану на створення певного враження в близьких; постійний процес або прагнення суб'єкта представити бажаний образ зовнішній та внутрішній аудиторії) розглядали дослідники М. Вейголд, Т. Лірі, Д. Маркус, А. Шленкер та ін. Самопрезентація розглядається як прийом усунення когнітивного дисонансу (Л. Фестингер; Ф. Хайдегер). О.О. Соколова-Бауш розглядала само презентацію як навмисну, усвідомлювану поведінку, спрямовану на створення враження про себе. Р. Баумейстер визначав самопрезентацію як саморозкриття особистості в міжособистісному спілкування через демонстрацію власних думок, характеру. Такі дослідники, як Р. Аркін, Р. Баумейстер, Р. Вікланд, Г. Глейтман, І. Джонс, Т. Пітман, А. Стейнхилбер, А. Шутц та ін. досліджували самопрезентацію через категорію саморозкриття в міжособистісному спілкуванні, фіксацію уваги на собі, внаслідок уваги до суб'єкта з боку інших людей. І. Гоффман, також досліджував взаємодію з іншими людьми для досягнення своїх цілей. Дж. Тедеші та М. Ріес розглядали форми соціальної

Випуск 4, 2021. Збірник наукових матеріалів здобувачів вищої освіти

поведінки. Засіб підтримки самооцінки досліджували Б. Шленкер, М. Вейголд, М. Лірі, Р. Ковальські і Д. Майерс. Ю.М. Жуков досліджував створення певного враження і регуляція власної поведінки. Дж.Г. Мідь і Ч. Кулі досліджували формування образу «Я» і самооцінки. Р. Баумейстер і А. Стейхінбер досліджували засоби самовираження. Такі науковці, як Л.Б. Філонов та Р. Парфьонов досліджували представлення своїх особистісних якостей у зв'язку з потребою в довірчих відносинах, встановлення взаємодії. Особистісні риси досліджували науковці – А. Басс, М. Снайдер, А. Фестингер, М. Шеріер.

У повсякденному житті суб'єкт часто стикається з феноменом самопрезентації власної особистості. В психології самопрезентація розглядається, як загальна особливість соціальної поведінки особистості. Поняття самопрезентація (self-presentation) походить від англійського слова «самоподача», тобто надання іншим людям певної інформації, враження про себе.

Найбільш значущими людськими потребами є потреба в спілкуванні, сприйнятті, визнанні та самовираженні. Саме вони зумовлюють значущість формування сприятливого враження про себе що безумовно відображається в соціальній успішності.

Визначив поняття «самопрезентація» американський соціолог І. Гоффман. Він виходив з відомого шекспірівського вислову, що весь світ-театр і люди в ньому актори, дещо трансформували його на свій лад: «...весь світ, звичайно, не сцена, але суттєві шляхи, чому це не так, не легко обґрунтувати» [1, с. 83]. І. Гоффман не тільки виокремив самопрезентацію як предмет соціально-психологічних досліджень але й зазначив деякі напрямки розробки цієї проблематики. На відміну від інших досліджень (А. Басе, С. Бригс, Е. Джонс, М. Снайдер), в яких самопрезентація аналізується тільки в специфічних умовах та використовується тільки певним типом людей, І. Гоффман розглядає її як постійний процес, що має змінний характер залежно від задач «актора» та обставин.

Самопрезентація- це процес уявлення людиною образу «Я» та підтримки самооцінки, тобто усвідомлений або неусвідомлений процес, який здійснюється активним суб'єктом. Стійка особистісна характеристика, що базується на індивідуальних властивостях психіки є реальним засобом формування образу «Я». Успіх враження залежить від уміння подати себе іншим людям, привернути до себе увагу, актуалізувати інтерес до своїх якостей. На думку Р. Чалдіні, самопрезентація-це процес, завдяки якому ми намагаємося контролювати враження, які виникають які виникають про нас в інших людей, це стратегічний спосіб отримання контролю над своїм життям, спосіб збільшити свої винагороди мінімізувати витрати, спосіб конструювання образу «Я». Згідно О. М. Капустюк самопрезентація – «система утворюваних у попередньому досвіді людини диспозиційних та варіативних психологічних утворень, які виконують функцію засобу маніфестації себе іншому як носія позитивного Я» [2, с.210].

Більшість людей головним мотивом самопрезентації вважають потребу в отриманні соціального схвалення. При цьому не вся самопрезентаційна поведінка призначена для пред'явлення соціально схвалюваній ідентичності. Незважаючи на універсальність мотивів самопрезентаційної поведінки, спостерігаються значні індивідуальні відмінності в здійсненні самопрезентації. Так наприклад представники публічних професій (політики, журналісти, актори) більш свідомо ставляться до контролю над враженням на інших. В інших професійних сферах подібний контроль та його усвідомлення не настільки виражений. Але також виокремлюють гендерні та вікові відмінності цього процесу, що також впливають на особливості стиля комунікації, вибір самопрезентаційних тактик і стратегій. З феноменом самопрезентації студенти стикаються щоденно. Юнацький вік є сприятливим для утворення як позитивних, так і негативних соціальних установок як стійкого елементу життєвої перспективи. Як зазначали Р.Ф. Камишніков, Л.Г. Подоляк, О.Є. Поліванов, Л.М. Яворська, студенський вік є синсетивним періодом для розвитку основних соціогених потенцій людини [3; 4]. У цей час відбувається оволодіння повним комплексом соціальних ролей дорослої людини. І. Зимня розглядає студентство як особливу соціальну категорію, специфічну спільність людей, організовано об'єднаних інститутом вищої освіти.

Особливістю враження є те, що студенти впроваджують свої індивідуальні властивості у власну індивідуальну соціальну ситуацію розвитку. Ще Т. Гоббс виділяв

природну та штучну особистість. «природна самопрезентація» - неусвідомлена презентація себе, тобто своєї індивідуальної неповторності. Проте, окрім природної самопрезентації існує й усвідомлено заздалегідь спланована тактика позиціонування своєї особистості, або «штучна презентація», представити себе у найліпшому світлі, відмінну від реальної. Перш, ніж створювати штучну особистість, варто осмислити, зрозуміти і усвідомити свою справжню суть, риси й особливості, але звичайно простіше створити таку маску, яка хоча б чимось нагадувала реальне обличчя. Вплив штучної самопрезентації можливий для студентів з внутрішнім конфліктом, які переживають через невідповідність зовнішнього-внутрішнього, здатний привести до непрогнозованих негативних наслідків.

Також, соціальна поведінка не є всього лише системою дій особистості в суспільстві, вона виникає як неминуче взаємопроникнення світу соціуму і світу студентів в актах спілкування і в актах психічної діяльності. Тому, коли студенти опиняються у ситуації міжособистісного спілкування, негайно стають суб'єктами самопрезентації. Незалежно від усвідомленості своїх поведінкових дій, суб'єкт представляє партнеру зі спілкування інформацію про себе за допомогою різних символічних знаків, а також своєю вербальною або невербальною поведінкою. Автоматично, з моменту початку спілкування партнер, сприймаючи як усвідомлено, так і частково, неусвідомлено, цю інформацію, стає об'єктом самопрезентації.

Студенти готові представляти себе, керуватися бажанням створити гарне враження, необхідного для певних конкретних цілей та бути прийнятним. Загалом у процесі спілкування і соціальної взаємодії, за допомогою само презентації, суб'єкт здатний не тільки дивитися на себе очима партнера, але і коректувати власну поведінку відповідно до його очікувань, а його мета-створити найбільш сприятливе враження. Студенти не завжди здатні правильно оцінити ситуацію взаємодії в якій вони опиняються, і здійснюють неконструктивне саморозкриття, що, в свою чергу, призводить до порушення ділових стосунків, утруднення адаптації, неспроможність керувати власною діяльністю.

**Висновки.** Отже, само презентація – це процес і результат усвідомленого чи ні представлення себе значимим іншим під час міжособистісного спілкування. Самопрезентація розглядається, як загальна особливість соціальної поведінки особистості. Під самопрезентацією розуміється діяльність і процес пред'явлення суб'єктом своїх переваг та чеснот в спілкуванні. Потреба в самопрезентації виникає в момент зміни звичного протікання життя, коли потреби особистості в повазі та статусі знаходяться в протиріччі з актуальним станом. З феноменом самопрезентації студенти стикаються щоденно. Студенти готові представляти себе, керуватися бажанням створити гарне враження, необхідного для певних конкретних цілей та бути прийнятним, але не завжди здатні правильно оцінити ситуацію взаємодії в якій вони опиняються, і здійснюють неконструктивне саморозкриття, що, в свою чергу, призводить до порушення ділових стосунків, утруднення адаптації, неспроможність керувати власною діяльністю.

#### Список використаних джерел

1. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гофман. – М., 2000. – 326с.
2. Капустюк О. М. Соціально-психологічні передумови ефективності процесу самопрезентації особистості. // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. / За ред. акад. Максименка С.Д. – К: Главник, 2005. – Вип. 26. – С. 209–212.
3. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи: Навчальний посібник для магістрантів / Л. – К: ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с.
4. Психологічні особливості студентського віку. На допомогу кураторам. Вип. 3 / [укладачі : Л. М. Яворовська, Р. Ф. Камишнікова, О. Є. Поліванова, С. Г. Яновська, С. М. Куделко]. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. – 88 с.

УДК 159.922.8:159.942

**ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ****Саковська Олександра, здобувач ОС «бакалавр»**

спеціальності 053 «Психологія (практична психологія)», 2 курс, РДГУ

*Керівник: Джеджерера О. В., старший викладач*

Психологічні дослідження тривожності мають в собі певні нюанси та особливості, починаючи від підбору методик, до аналізу результатів та надання рекомендацій. Важливим моментом є підбір саме тих методів, які найкраще розкриють психологічні особливості стану та рівень тривожності підлітка.

Вивчення тривожності в підлітковому віці особливо важливе, оскільки цей віковий період характеризується певними кризовими явищами психофізіологічного та соціального характеру. Тривожний підліток з меншою ймовірністю може бути успішним в навчанні та в інших сферах діяльності. Йому важко адаптуватися в суспільстві, розвинути в собі дух здорового конформізму та відчуття самостійності, що необхідно для адаптації в будь-якій соціальній ніші.

**Метою дослідження** є виявлення особливостей та характеристика методів психологічного дослідження тривожності у дітей підліткового віку.

**Виклад основного матеріалу.** Тривожність – індивідуальна властивість особистості, риса характеру, що проявляється схильністю до надмірного хвилювання, стану тривоги в ситуаціях, які загрожують, на думку цієї особи, неприємностями, невдачами, фрустрацією. 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. Тривога є адекватною реакцією на небезпеку, але не на очевидну чи об'єктивну, а на приховану і суб'єктивну. Інакше кажучи, інтенсивність тривоги пропорційна тому змісту, який для даної людини має дана ситуація. Тривожність проявляється в фізіологічних та емоційних змінах: прискорюється серцебиття, порушується робота травної системи, виникає відчуття сухості у роті, підвищується потовиділення, виникає загальна слабкість організму, відчуття «кому в горлі», дискомфортні відчуття в ділянці грудей, тремтіння, почуття нестачі повітря, підвищуються вимоги до себе, виникають проблеми з пам'яттю, з'являються панічні страхи, раптовий плач, тремтіння в голосі, постійна дратівливість, агресія, страх втрати контролю.

Дослідженням проблеми тривожності в підлітковому віці займалися такі вітчизняні та зарубіжні науковці, як Є. Ю. Брель, Л. В. Виготський, Р. Донг, А. К. Дусавицький, А. І. Захаров, Ф. Кендалл, Ф. Кортландер, С. Оллендик, Е. Панічеллі-Міндель, А. М. Прихожан, Ю. Л. Ханін, Е. Янг та інші. Ф. Кендалл в своїй книзі «Психотерапія дітей та підлітків» зазначає: «В основі багатьох досліджень, що стосуються вивчення ролі сімейних чинників у виникненні дитячої тривоги лежить поняття «контролю» або «сприйнятого контролю» [3, с.15-17]. При аналізі материнських очікувань щодо здатності дитини впоратися зі стресовою ситуацією Ф. Кендалл, Ф. Кортландер та Е. Панічеллі-Міндель зазначали, що матері тривожних дітей чекали від них більшого дистресу та меншої можливості подолати ці ситуації, ніж матері менш тривожних дітей. Подібним чином матері високо тривожних дівчаток, на відміну від матерів дівчаток з низьким рівнем тривоги, частіше втручалися в вирішення проблем, коли їхні доньки виконували якесь завдання, і рідше чекали, поки дитина вирішить завдання самостійно. С. Кендалл зазначає, що в крос-культурному дослідженні дитячих страхів та тривоги, проведеному Р. Донгом, Е. Янгом і З.Оллендиком, було зроблено прогноз, в якому китайські звичаї виховання дітей та педагогічні переконання, що відрізняються великою кількістю заборон та гіперопікою, повинні призводити до більш вираженої тривожної та депресивної симптоматики.

У підлітків тривожність супроводжується не лише фізіологічними, але і сильними емоційними змінами у зв'язку з труднощами даного віку, підвищеною чутливістю. В залежності від особистісних характеристик, одні можуть виражати занепокоєння, інші відчують себе на грані, роздратовані, нездатні до концентрації, невгамовні, виникають нез'ясовні спалахи гніву та плачу. Для того щоб забезпечити ефективний вплив на вирішення даної проблеми необхідно на діагностичному етапі забезпечити адекватні методи дослідження.

З метою дослідження тривожності в загальному використовуються загально-психологічні діагностичні методи, такі як спостереження, анкетування, опитування, бесіда, проєктивні методики, тести-опитувальники. Застосування методу спостереження є доцільним, оскільки тривожність виражається в тому числі невербальними проявами, а саме різкими рухами, позами, нав'язливими діями. Анкетування, опитування або бесіди дають можливість досліджуваному розказати про свої симптоми тривожності, які їх непокоять. Стандартизовані тестові методи характерні чітко визначеними незмінними списками питань, інструкцією, методами обробки результатів і підрахунку балів. Проєктивні методи, що містять не структурований стимульний матеріал, дозволяють виявити інформацію приховану в підсвідомості та метод аналізу продуктів діяльності, що дозволяє зібрати, систематизувати та тлумачити продукти діяльності досліджуваного.

Метод спостереження дозволяє зібрати інформацію про різноманітні прояви тривожності у поведінці учня-підлітка, навіть якщо ця тривожність ним самим не усвідомлюється. Його головна перевага полягає в тому, що порід з іншими методами, які використовуються в психології, спостереження дозволяє побачити поведінку підлітка у всій широті її проявів і, отже, отримати про неї найбільш повне уявлення. Проте, як зазначають А. Мікляєва та П. Румянцева, проведення спостереження - дуже трудомісткий захід, який вимагає від психолога максимальної зосередженості. Крім того, відсутність стандартизованої процедури обробки даних, одержаних за допомогою спостереження, ускладнює інтерпретацію одержаних результатів. Загалом для фіксації досліджуваних якостей використовують карти спостережень [4, с.54].

Серед методик для підлітків, в основі яких лежить метод спостереження, можна виокремити характеристику з освітньої установи, що містить в собі звіт про спостереження за поведінкою дитини. Матеріали такої характеристики, на думку В. Астапова та Е. Малкова особливо корисні, коли існуючі проблеми пов'язані з розвитком тривожних реакцій у зв'язку зі складними взаєминами з однолітками, з навчанням, особливостями психофізичного розвитку, погіршенням успішності, частими батьківськими зустрічами з викладачами, поведінковими проблемами чи скаргами на дитину з боку освітнього закладу [1, с.104]. Перевагою методу бесіди в діагностиці тривожності підлітків є те, що даний метод відноситься до діалогічних (інтерактивних) технік, які передбачають вступ психолога в безпосередній вербально-невербальний контакт з обстежуваним та досягнення найкращих діагностичних результатів за рахунок специфічних особливостей цього контакту. Проєктивні методики багато в чому дозволяють уникнути соціального ефекту бажаності. Однак їх застосування вимагає індивідуального спілкування з кожним випробуваним, що при фронтальній діагностиці є досить трудомістким процесом. Крім того, використовувати такі методики з підлітками важко в силу часто властивого їм прагнення до демонстрації тієї чи іншої життєвої позиції, власної дотепності тощо. Всі ці дії спотворюють отримані результати. Образотворчі проєктивні методи не мають вікових обмежень, завдяки чому є універсальним психодіагностичним засобом, що дозволяє досліджувати ті аспекти відносин особи до світу або самого себе, в яких вона не усвідомлює, або ж, помічаючи їх, прагне приховати від інших людей. Однак ці методи також мають цілком очевидні недоліки. До них, згідно зауважень А. Мікляєвої та П. Румянцевої, можна віднести відсутність стандартизованої процедури обробки та інтерпретації даних, що ставить точність інтерпретації результатів у залежність від досвіду психолога і цим знижує достовірність отриманих результатів [3, с.74].



Опитувальники тривожності дозволяють отримати кількісні еквіваленти виразності різних видів тривожності, в тому числі й шкільної, у структурі емоційних властивостей особи учня, що полегшує процедуру їх обробки, інтерпретацію отриманих даних та зіставлення різних груп, що тестуються. У той же час, до недоліків такого типу методів можна віднести їх залежність від рівня розвитку рефлексії досліджуваних, або від їх прагнення продемонструвати соціально бажані зразки поведінки. Як приклад застосування цього методу можна виділити Опитувальник шкільної тривожності Філіпса, що належить до стандартизованих психодіагностичних методів і дозволяє оцінити як загальний рівень шкільної тривожності, так і якісну своєрідність переживання тривожності, пов'язаної з різними сферами шкільного життя. Опитувальник досить простий у застосуванні та обробці результатів, тому добре зарекомендував себе при проведенні фронтальних психодіагностичних обстежень. Також доцільно використовувати «Шкалу тривожності» Рогова Є. І., розроблену за принципом «Шкали соціально-ситуативної тривожності» Кондаша. Особливість шкал такого типу полягає в тому, що в них людина оцінює наявність чи відсутність у себе будь-яких переживань, симптомів тривожності, а ситуації - з огляду на те, наскільки можуть викликати тривогу. Виконання подібного тестового завдання меншою мірою залежить від рівня розвитку рефлексії учнів.

**Висновки.** Тривожність - індивідуальна властивість особистості, що проявляється схильністю до надмірного хвилювання в ситуаціях, які загрожують, на думку цієї особи, неприємностями та виражається фізіологічними та емоційними змінами. Діагностика тривожності необхідна для корекції поведінки та самооцінки підлітка, через те що високий рівень тривоги негативно впливає на соціальну сферу життя, ставлення до самого себе, до власної діяльності, знижується здатність до адаптованості. Найбільш ефективними для діагностики підліткової тривожності є методи спостереження, тести, опитувальники та бесіди: організувати спостереження доволі складно, але невербальні прояви видають ознаки високого рівня тривожності; тести та опитувальники, у зв'язку з інтенсивним розвитком здатності до рефлексії в даному віці, дають змогу підлітку оцінити власний емоційний, психологічний стан; проєктивні методи виграють в тому, що за їх допомогою можна дослідити приховані, несвідомі прояви.

#### Список використаних джерел

1. Астапов В. М. Малкова Е.Е. Эмоциональные нарушения в детском и подростковом возрасте. Тревожные расстройства : учеб. пособие для вузов / В. М. Астапов, Е. Е. Малкова. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 273 с.
2. Артюхова Т. Ю., Басалаева Н. В. Тревожность современных подростков / Т. Ю. Артюхова, Н. В. Басалаева // Альманах современной науки и образования. - 2009. - № 4 (23). - С. 15-19.
3. Кендалл Ф. С. Психотерапия детей и подростков. 2-е изд. / Ф. С. Кендалл. — СПб. : Издательство «Питер», 2002. — 342 с.
4. Микляева А. В., Румянцева П. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / Микляева А. В., Румянцева П. В.. - СПб.: Речь, 2004. - 248с.

УДК 159.92

### ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЇ ТРИВОЖНОСТІ У РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Самчук Ірина, здобувач ОС «магістр»

спеціальності 053 «Психологія», 2 курс, РДГУ

Керівник: Ямницький В.М., доктор психол. наук, професор

Проблема підвищеної тривожності суспільства не нова. Проте останнім часом постає особливо гостро: другий рік карантину через пандемію Covid-19, несприятливі економічна та політична ситуації, а також війна з Російською Федерацією на Сході

України, яка триває вже восьмий рік. Усе це позначається у житті чи не кожного українця стресом, тривожністю та переживаннями за майбутнє.

**Мета дослідження** – розкрити особливості корекції тривожності в ранньому юнацькому віці.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Тривога є нормальною і необхідною базовою емоцією, без якої було б неможливим індивідуальне виживання. Патологічно підвищена тривожність може виникати не лише в разі тривожних розладів (ТР), а й за більшості інших типів психічних захворювань. Тривожні розлади є найпоширенішим типом психічних захворювань у Європі. Вони виникають у 14% осіб віком від 14 до 65 років. Перші ознаки тривожних розладів з'являються ще в дитячому та підлітковому віці, особливо це стосується специфічних і соціальних фобій [3].

Станом на 2018 рік, за повідомленнями британських психологів, зросла кількість скарг на тривожність дітей та підлітків майже удвічі. За даними NSPCC (Національної спільноти запобігання жорстокому поводженню з дітьми), у 2015-2016 роках гаряча лінія провела 11 700 сесій, скерованих на боротьбу з тривогою у дітей та підлітків. Тим часом у 2017-2018 роках провели уже 21 300 таких сесій. 88% таких скарг іде від дівчаток [9]. Оскільки тривожність спричиняє дискомфорт та заважає нормальному життю, вона потребує корекції. Психологічна корекція визначається як тактовне втручання в процес особистісного розвитку людини з метою виправлення відхилень [2, с. 10], в спеціальній педагогіці як виправлення (часткове або повне) вад психічного або фізичного розвитку у дітей, порушення тієї чи іншої психічної функції в дорослих, в практичній діяльності психолога – діяльність з виправлення тих особливостей психічного розвитку, які за прийнятою системою критеріїв не відповідають оптимальній моделі.

На думку вчених, існують різні причини виникнення тривожності у дітей. Часто поруч із тривожними дітьми перебувають поруч такі ж тривожні дорослі, які постійно застерігають дитину про небезпеку. Тобто тривожність дитини є наслідком спадковості. За результатами огляду досліджень американських вчених, гени пояснюють від 30 до 40 % причин виникнення тривожних розладів [7].

Варто зауважити, що вагомий вплив на дитину має перинатальний розвиток. Стрес та надмірна тривожність матері під час вагітності, особливо на перших двох триместрах, а також її здатність до утворення прив'язаності до, під час та після народження дитини мають загалом вплив на емоційне благополуччя дитини [8]. На це вказують як дослідження вагітних жінок та немовлят, так і численні дослідження тварин.

Зауважимо, що окрім вродженого генетичного впливу на тривожність, не менш вагомим є також набута тривожність. Адже, як доводять спостереження фахівців, батьки чи опікуни сприяють розвитку тривожності власних дітей, коли самі мають тривожну поведінку. Така поведінка може проявлятися у реакціях батьків на різні обставини життя – дитина спостерігає за ними та наслідує. Дана тенденція також проявляється у виховних стратегіях – дитина розвиває чи посилює тривожність внаслідок цих впливів. Тож чинником, який здатний посилювати тривожність дитини, є здатність батьків пристосовуватися до надмірних тривожних реакцій дитини [5].

Проведене нами дослідження серед одинадятикласників Здолбунівської ЗОШ І-ІІІ ступенів №4 та Квасилівського НВК «школа-ліцей» свідчить про те, що у 50 опитаних за п'ятьма методиками старшокласників спостерігається середній загальний рівень тривожності. За допомогою тесту Оцінка тривожності (тест шкільної тривожності Філіпса) ми з'ясували, що загальний рівень тривожності у двох групах становить 24,4%, що є показником середнього рівня тривожності.

Тест «Тривожність», який ще називається методика «Обери потрібне обличчя» Р. Теммла, М. Доркі, В. Амена, визначив, що найбільша кількість серед опитуваних, 54%, також мають середній рівень тривожності. Далі показники розподілилися так: 34% учасників опитування проявляють низьку тривожність, 12% мають високу тривожність. Опитувальник «Шкала самооцінки реактивної та особистісної тривожності» Ч.Д. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна також не показав високої тривожності у досліджуваних.

За даними тесту, в учасників опитування загальна реактивна тривожність становить 42%, а загальна особистісна – 43%. Такі показники відповідають наявності в опитуваних помірної тривожності. Відповідно до методики «Шкала прояву тривожності» Дж. Тейлора в адаптації Т.А. Немчинова найбільше з групи опитуваних мають середній (з тенденцією до високого) рівень тривожності, що становить 42%. Наступним показником йде рівень високої тривожності, учасників із якою 26%. Дуже високу тривожність мають 18% з опитаних за результатом тесту, а найменше дітей (14%) із середнім (з тенденцією до низького) рівнем. Завершальним тестуванням стало опитування батьків учасників тестування. Варто відзначити, що за тестом, найбільше дітей, у яких відхилення відсутні або є вираження вікових особливостей, які минають – 56%. Трішки менша цифра, 42%, становить кількість опитуваних, які мають схильність до нервового розладу. У цьому випадку батькам рекомендується поставитися уважніше до нервової системи дитини. Та лише 2% – опитувані з ознаками нервового розладу, але у них не обов'язково стадія сягає рівня захворювання. Тим часом опитуваних із неврозом, який був чи має виникнути найближчим часом, та безсумнівним неврозом цей тест не зафіксував. Такі дані можуть бути пов'язані із тим, що серед опитуваних справді мало людей із підвищеною тривожністю, окрім цього, деякі батьки можуть не помічати певних характерних змін, пов'язаних із неврозом, у поведінці дитини.

Попри те, що фіксується помірний (середнього рівня) тривожність, з такими дітьми також рекомендується провести корекційні заняття. Для таких учнів бажана, як найдієвіша, групова форма психокорекції. Перевага якої полягає у тому, що учасники терапії мають змогу одразу отримати зворотній зв'язок, обмінятися досвідом та отримати підтримку від великої кількості людей. Корисно також поєднувати індивідуальну та групову форми психокорекції. Адже коли у юнака доволі високий рівень тривожності, варто спершу його знизити індивідуально, а вже тоді долучати до групи [4]. Також фахівці у корекційній роботі застосовують методи активного соціально-психологічного навчання, зокрема, соціально-психологічний тренінг. Тут використовуються елементи групової дискусії, рольові ігри, проєктивне малювання, музикотерапія, психотерапевтичні прийоми (вербалізація почуттів, візуалізація, надання зворотного зв'язку, арт-терапевтичні та психодраматичні техніки), вправи з елементами релаксації та саморегуляції.

Загалом існують такі види психологічної корекції, які можна застосувати в ранньому юнацькому віці:

1. Корекція пізнавальної сфери: розвиток пізнавальних процесів (уваги, пам'яті, мислення, уяви), допомога в організації пізнавальної діяльності, допомога в оволодінні конкретними навичками (письмо, читання).
2. Корекція емоційно-вольової та мотиваційної сфер особистості: робота з емоціями, почуттями, установками, ставленням до себе та інших, оволодіння навичками саморегуляції.
3. Корекція окремих аспектів поведінки, труднощів у спілкуванні, міжособистісних стосунків (взаємини батьків та дітей, подружжя, стосунки в групах та колективах).
4. Профілактика виникнення неврозів та передневротичних станів [2, с. 12].

На думку дослідниці Є.М. Калюжної, варто працювати як з високотривожними підлітками, так і з тими, які мають низький рівень тривожності. Тож її програма спрямована на оптимізацію не лише високого, а й низького рівня тривожності. Вона вважає, що діти з низьким рівнем тривожності потребують допомоги так само, як і надмірно тривожні, оскільки підвищення рівня прояву даної риси в пубертаті часто супроводжує розвиток емоційної чутливості в міжособистісних стосунках. З цих причин ефективніше не ліквідувати тривожність, а допомогти юнаку позбутися суб'єктивних обмежень, що підкріплюються тривогою і сприймаються як неконструктивні, тобто працювати з «тривожністю з приводу власної тривожності» [1, с. 109].

Натомість дослідниця І.А. Ясточкіна у програмі корекції тривожності у ранньому юнацькому віці пропонує працювати за такими напрямками: гармонізація уявлень про

власне «Я», оптимізація ставлення до майбутнього, формування навичок вирішення проблемних ситуацій, підвищення впевненості в собі [6].

**Висновки.** Отже, підсумовуючи вище викладене, можна зробити такі висновки. Зростання тривожності у дітей раннього юнацького віку – проблема, яка останнім часом набуває дедалі більш ширшого розповсюдження. На дітей впливають оточення (тривожна поведінка батьків чи опікунів, стосунки з підлітками, прагнення до визнання однолітками, страх перед приниженням від дорослих), генетика (вплив в утробі тривожності матері на дитину), а також персональні особливості (завищені вимоги до власної зовнішності, компетентності, проблема правильності вибору, страх за майбутнє).

У результаті проведеного нами дослідження особистісної тривожності серед учнів 11 класів Здолбунівської ЗОШ I-III ступенів №4 та Квасилівського НВК «школа-ліцей» за допомогою п'яти методик ми з'ясували, що загальний рівень тривожності фіксується середній (помірний). Попри те, що такий рівень тривожності не викликає особливого занепокоєння, на нашу думку, з учнями варто проводити психокорекційні заняття у груповій формі. Адже така робота вважається найбільш дієвою. Під час неї застосовуються групова дискусія, рольові ігри, проєктивне малювання, музикотерапія, психотерапевтичні прийоми, вправи з елементами релаксації та саморегуляції. Загалом темі коригування тривожності у юнаків присвячено небагато праць. Є.М. Калюжна пропонує не ліквідувати тривожність, а допомогти юнаку позбутися суб'єктивних обмежень, що підкріплюються тривогою і сприймаються як неконструктивні. Натомість І.А. Ясточкіна пропонує працювати над гармонізацією власного «Я» та ставленням до майбутнього.

#### Список використаних джерел

1. Калюжна Є. М. Психологічні механізми особистісної тривожності у підлітковому віці: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. / НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2008. 192 с.
2. Кузікова С. Б. Теорія і практика вікової психокорекції : навч. посіб./ С.Б. Кузікова// Суми : ВТД Університетська книга, 2008. – 384 с.
3. Купко Н. Тривожні розлади: особливості перебігу, діагностування та лікування. *Нейронews*. Київ, 2019. №10 (111). – С. 37-40. – URL: <https://neuronews.com.ua/ua/archive/2019/10%28111%29/pages-37-40/trivozhni-rozladi-osoblivosti-perebigu-diagnostuvannya-ta-likuvannya-#gsc.tab=0>
4. Осипова А. А. Общая психокоррекция : учеб. пособ./ А.А. Осипова// Москва: Сфера, 2002. – 510 с.
5. Паїцика А., Широка А. Тривожні батьки – тривожна дитина? – URL: <https://health.ucu.edu.ua/news/tryvozhni-batky-tryvozhna-dytyna/>
6. Ясточкіна І. А. Психологічні чинники виникнення та корекція тривожності в ранньому юнацькому віці: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. / НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2011. 320 с.
7. A Review and Meta-Analysis of the Genetic Epidemiology of Anxiety Disorders. – URL: [https://www.researchgate.net/publication/11769577\\_A\\_Review\\_and\\_Meta-Analysis\\_of\\_the\\_Genetic\\_Epidemiology\\_of\\_Anxiety\\_Disorders](https://www.researchgate.net/publication/11769577_A_Review_and_Meta-Analysis_of_the_Genetic_Epidemiology_of_Anxiety_Disorders)
8. Antenatal maternal anxiety and stress and the neurobehavioural development of the fetus and child: links and possible mechanisms. A review. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0149763404001307>
9. Sharp rise in number of young people seeking help for anxiety. – URL: [https://www.theguardian.com/society/2018/dec/07/sharp-rise-in-number-of-young-people-seeking-help-for-anxiety-childline?CMP=tw\\_t\\_gu](https://www.theguardian.com/society/2018/dec/07/sharp-rise-in-number-of-young-people-seeking-help-for-anxiety-childline?CMP=tw_t_gu)

## УДК 159.9

**ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

**Свистун Вікторія, здобувач ОС “магістр”**  
спеціальності 053 “Психологія”, 2 курсу, РДГУ  
*Керівник: Литвиненко С.А., доктор пед. наук., професор*

Вступ дитини до школи пов'язаний із суттєвими змінами, які докорінним чином змінюють соціальну ситуацію її подальшого розвитку. Починається формування навчальної діяльності, яка стає основою психологічних новоутворень молодшого школяра. У дитини вибудовується емоційне ставлення до власної провідної діяльності, яке відзеркалюється у бажанні відповідати вимогам учителя та батьків щодо образу «гарного учня». Усе це викликає у молодшого школяра нові переживання, які, поєднуючись з невдачами, можуть набувати негативного забарвлення й зумовлювати тривогу.

**Мета дослідження:** полягає у вивченні особливостей психологічної корекції шкільної тривожності молодших школярів. Вона включає такі завдання роботи:

- 1) аналіз наукової та науково-методичної літератури з даної проблематики;
- 2) дослідження особливостей психологічної корекції шкільної тривожності молодших школярів;
- 3) обґрунтування ефективності застосування методик щодо психологічної корекції шкільної тривожності молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Значним вкладом у педагогічну і психологічну науку є дослідження Г.М. Прихожан, С.Л. Рубінштейна, Г.С. Абрамової, Л.І. Божович, Н.А. Бастуна, О.Ю. Брель, Ф.Ю. Василюка, В.К. Вілюнаса, Л.М. Костіної, К.А. Тонконог та ін. Згідно Г.М. Прихожан, шкільна тривожність – це м'яка форма прояву емоційного неблагополуччя. У дитини вона виявляється у хвилюваннях, підвищеному занепокоєнні у навчальних ситуаціях, у процесі неузгодженого спілкування з однолітками тощо. Так, молодший школяр постійно відчуває власну неадекватність, неповноцінність, невпевнений у правильності своєї відповіді та власних рішень. І для педагогів, і для батьків помітна така поведінка дитини, хоча вони не завжди цьому надають відповідної значущості. Але, як емпірично доведено вченою, така поведінка дитини може стати показником початкового етапу неврозу, порушень її пізнавальної діяльності, породженням психологічних комплексів тощо. Саме такі життєві ситуації та наявність соціальних запитів від педагогів і батьків на поглиблене і детальне вивчення проблеми шкільної тривожності молодших школярів й необхідність розширення способів її подолання були покладені в основу нашого дослідження.[1]

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що існує високий рівень затребуваності щодо вивчення зазначеної проблеми. Різні зовнішні та внутрішні детермінанти появи, наслідки її проявів та можливі варіанти її профілактики й корекції розглядаються у працях Г.С. Абрамової, Л.І. Божович, Н.А. Бастуна, О.Ю. Брель, Ф.Ю. Василюка, В.К. Вілюнаса, Л.М. Костіної, Г.М. Прихожан, К.А. Тонконог та ін. [2]

Аналізуючи сутність поняття «тривожність» вчені виокремили різні її аспекти. Так, С.Л. Рубінштейн визначав тривожність як схильність людини переживати тривогу, вірніше, як емоційний стан, котрий виникає в ситуаціях невизначеної небезпеки і виявляється в очікуванні неконтрольованого розвитку подій. За науковими поглядами В.К. Вілюнаса, тривожність також є схильністю людини до переживання тривоги, яка характеризується низьким порогом виникнення реакцій гальмування. Г.М. Прихожан вносить у змістове навантаження тривожності переживання емоційного дискомфорту, передчуття небезпеки, прояви незадоволення. Е.Г. Ейдемільер обґрунтував тривожність як емоційно-негативний стан, що виникає в ситуаціях невизначеної небезпеки і проявляється в очікуванні негативного розвитку подальших подій. У психологічному словнику С.Ю. Головіна це

поняття визначається як стан цілеспрямованого підвищення сенсорної уваги і моторної напруги в ситуації можливої небезпеки з появою відповідної реакції страху [3].

У процесі вивчення питання тривожності дошкільників, молодших школярів та підлітків основна увага вчених була сконцентрована на таких її чинниках, як соціальна ситуація розвитку дитини, особливості її взаєностосунків з батьками та специфіка взаємодії вчителів з тривожною дитиною в процесі виконання нею різних видів діяльності Г.С. Абрамова, Г.В. Бурменська, І.А. Дідук, О.В. Новікова, А.В. Разумова, Г.М. Прихожан, Т.М. Титаренко, К.А. Тонконог.

Більшість дослідників доводять, що існує негативний вплив тривожності на зростаючу особистість. У нашому дослідженні ми дотримувались наукової позиції вчених, які розглядали тривогу як емоційне ставлення, а тривожність – як стійке особистісне утворення. Якщо тривога є епізодичним проявом стурбованості чи хвилювання, то тривожність це стійкий стан. При цьому незначний рівень тривожності, властивий багатьом людям, і є необхідною умовою успішної адаптації до оточуючого середовища. Разом з тим, наявність тривожності, як стійкого особистісного утворення, свідчить про існування порушень в особистісному розвитку, у діяльній та комунікативній сферах особистості [4]. З огляду на зазначене вище, завданням нашого дослідження є визначення причин виникнення тривожності молодшого школяра, оскільки без їх виявлення буде неможливо організувати адекватну психологічну допомогу та розробити і впровадити корекційну програму з подолання шкільної тривожності в учнів початкових класів.

Як відомо, наукові дослідження присвячені проблемі дитячої тривожності відображають специфіку її розвитку, починаючи з трирічного віку. При цьому, більшість вчених відмічають, що постійно збільшується кількість тривожних дітей, які вирізняються підвищеним занепокоєнням, невпевненістю, емоційною нестійкістю. [5] Австрійський психолог Г. Еберлейн висловив думку про те, що школа для багатьох дітей є стресогенним фактором. У деяких дітей вже на початку дня помітні ознаки втоми на обличчі, в них порушується активність, спостерігаються головні болі. Вже сама дорога до школи вимагає від учня підвищеної уваги. Впродовж дня мало виникає ситуацій, коли дитина може повністю відпочити.

Г.М. Прихожан відмічала, що досить високий рівень тривожності та зниження самооцінки характерні для дитини у період вступу до школи, зокрема, у перші місяці навчання. Це є чинником дезадаптації дитини до нових соціальних умов. Хоча, як підмічено вченою, в другій половині навчального року емоційне самопочуття молодших школярів та їх самооцінка стають більш-менш стабільними. [6]

Цікаві відомості були отримані в результаті лонгitudного дослідження страхів і тривоги у дітей від трьох до п'ятнадцяти років, проведеного О.І. Захаровим. Ним було встановлено, що найбільша міра страху молодших школярів була пов'язана з відвідуванням школи, зокрема, зі взаєминами з учителем. Варто підкреслити, що особливі психогенні реакції у дитини виникали із-за її запізнення та негативних оцінок за результати засвоєння навчальних завдань й поведінку. Для дітей цієї вікової категорії характерними виявилися також страхи біди, нещастя та магичні страхи.

Хоча до цього часу не існує чітко визначеної позиції науковців на причину виникнення тривожності, але більшість пов'язують її появу у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку зі стосунками в системі «батьки – діти». Так, за результатами дослідження О.Ю. Брель доведено, що тривожність дітей зростає при умові, якщо батьки незадоволені власною роботою, житловими умовами чи матеріальним станом. Також причини складностей у шкільній адаптації можуть бути пов'язані з «умовним» ставленням батьків до шкільного життя й успіхів дитини. З одного боку, – це страх батьків за те, що дитину в школі можуть скривдити, а з іншого, – надмірна увага до її навчальної діяльності та завищенні очікування щодо успішності з чіткою демонстрацією неприйняття негативних оцінок.

У сім'ях із доброзичливими взаєминами, як виявила А.В. Разумова, діти менш тривожні, аніж у сім'ях, де часто доводиться спостерігати конфліктні ситуації. На думку вченої, навчальна тривожність починає формуватися ще в дошкільному віці. Цьому можуть

сприяти як стиль роботи вихователя, так і завищені вимоги до дитини та постійні порівняння її з іншими. У деяких сім'ях впродовж всього року, який передуює вступу до школи, у присутності дитини ведуться розмови про вибір "якісної" школи, "перспективного" вчителя. Така емоційна збудженість батьків неодмінно передається дітям. І поява тривоги у молодших школярів на початковому етапі навчання може бути певною формою їх відповідальності перед батьками за їхню турботу. Б.І. Кочубей і О.В. Новикова детермінанти шкільної тривожності вбачають у використанні вчителем ненормативних вимог, які принижують особистість учня та роблять його залежним від бажань і емоційних настроїв вчителя чи вихователя.

**Висновки.** Отже, причини тривожності у дітей молодшого шкільного віку пов'язані як з системою навчання в школі, конкретною ситуацією у класі, особистісними особливостями і професіоналізмом учителя, відносинами з батьками, так із індивідуальними особливостями самої дитини. Тривожний стан, що посилюється через реальні і уявні страхи, неминуче відбивається на психологічному і фізичному здоров'ї дітей. Важливо відзначити, що дослідження доводять взаємозв'язки страхів і тривог дітей молодшого шкільного віку та їхніх батьків.

#### Список використаних джерел

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова // Москва: Академ. проект, 2000. – 450 с.
2. Бастун Н. Індивідуальний підхід до учнів з високою тривожністю. Шестирічки в школі / Н. Бастун // Київ : ред. загальнопед. газ., 2004. – 345 с.
3. Костина Л.М. Игровая терапия с тревожными детьми/ Л.М. Костина // Москва: изд-во: Речь, 2000. – 234 с.
4. Разумова А.В. Адекватность образа ребенка у родителей с разными стилями семейного воспитания и личностными особенностями : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. – Москва, 2004.

УДК 159.922.1: 316.617.8- 055.2

### ЕМОЦІЙНА НАПРАВЛЕНІСТЬ ЯК ЧИННИК МІЗОГІНІЇ

**Семенченко Р.І., здобувач ОС «магістр»**  
спеціальності 053 «Психологія», 6 курс, РДГУ  
**Корчакова Н. В., доктор психол. наук, професор**

Одним із важливих елементів гендерних досліджень є вивчення мізогінії – явища, що передбачає ненависть, зневагу, упереджене ставлення до жінок приниження їх прав тощо. Гендерно зумовлені стереотипи дають можливість ділити людей на вищий сорт і сорт нижчий, пронизуючи всі сфери життя і конструюючи складну мережу ієрархій, основою якої залишається думка, що жінки багато в чому або в усьому поступаються чоловікам. Такі погляди створюють основу для дискримінаційних настроїв за статевою ознакою і формують поле нерівних можливостей, сприяють розвитку гендерно зумовленого насилля в різних його проявах.

Мізогінія (англ. Misogyny, від грец. μισογυνία (misogunia), μῖσος (misos) – ненависть або зневага, грец. γυνή (gyné) – жінка) або женоненависництво, жононенависництво, жінконенависництво – ненависть, зневага, огида, упередженість до жінок чи дівчат. Поняття активно використовується в психоаналітичній літературі та є одним з ключових в теорії фемінізму й феміністичній науці [4]. За словами соціолога Аллана Дж. Джонсона, «мізогінія – це культурна ненависть до жінок, оскільки вони жінки». Джонсон стверджує, що мізогінія є центральною частиною сексистських упереджень та ідеології; і, як така, є важливою основою для утисків жінок у суспільствах, де переважають чоловіки [5, с. 3]. Мізогінія властива не тільки чоловікам. Існує поняття внутрішньої мізогінії, коли жінки підтримують зазначені стереотипи своїми думками або навіть поведінкою.

Причини виникнення мізогінії – різноманітні, однак важливим чинником є емоційна сфера, адже емоція має подвійну природу і виконує як оціночну функцію, так і є для людини особливою цінністю. Природною основою цієї цінності виступає властива людині органічна потреба у емоційному насиченні. На основі цієї потреби в ході соціалізації формується індивідуалізована потреба особистості у переживаннях певного типу, що виступають для неї як самостійна цінність [2, с. 15]. Вважаємо, що саме потреба у переживаннях певного типу стає одним із чинників мізогінії.

**Мета дослідження** – дослідити емоційну направленість осіб, схильних до мізогінії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Б.І. Додонов емпірично описав десять таких типів цінних емоцій відповідно до ситуацій, у яких вони виникають:

– *альтруїстичні*, що є переживаннями, що виникають у людини на основі її потреби в допомозі та підтримці інших людей: прагнення приносити людям радість, почуття турботи про долю іншої людини, турботи про неї;

– *комунікативні*, які виникають у людини на основі її потреби в спілкуванні: бажання спілкуватися, ділитися ідеями та досвідом з іншими людьми;

– *глоричні*, які пов'язані з потребою людини в самооцінці і славі: бажання отримати визнання; почуття гордості, почуття переваги, відчуття задоволення собою, своїм успіхом;

– *практичні*, викликані діяльністю, змінами в роботі, успіхами чи невдачами, труднощами при виконанні роботи: бажання досягти успіху в роботі, відчуття напруженості, ентузіазм до роботи, приємне задоволення від того, що робота виконана;

– *пугнічні*, які визначаються потребою людини подолати небезпеку, інтересом до боротьби: спрага збудження, почуття ризику, почуття спортивного збудження, рішучість;

– *романтичні*, які являють собою прагнення людини до всього незвичайного, очікування чогось світлого, доброго, відчуття зловісного-таємничого, містичного;

– *гностичні*, які пов'язані з потребою людини в пізнавальній гармонії, у прагненні зрозуміти, що відбувається, проникнути в суть явища;

– *естетичні*, які пов'язані з ліричними переживаннями людини, її прагненням до краси й гармонії, відчуттям прекрасного;

– *гедоністичні*, які пов'язані із задоволенням потреб людини у фізичному та психічному комфорті: насолода приємними фізичними відчуттями (від смачної їжі, сонця), відчуттям спокою, відчуттям веселоців;

– *акізитивні*, що впливають з інтересу, бажання накопичувати, збирати, володіти [2, с. 90-93].

Прагнення людини до емоцій певного типу характеризує її загальну емоційну спрямованість. За даними Б.І. Додонова, ця спрямованість співвідноситься з іншими складовими структури особистості, сприяє розвитку її життєвих та професійних уподобань, визначає характерний для неї тип спогадів та фантазій [1, с. 35].

Таким чином, опитувальник Б.І. Додонова дозволяє виявити тип емоційної спрямованості особистості. Досліджуваним пропонується уважно прочитати наведений перелік приємних переживань і записати номер того з них, який вони найбільше люблять відчувати. Інші номери слід розташувати праворуч по рядку в порядку переваги, яку вони віддають одній емоції перед іншою.

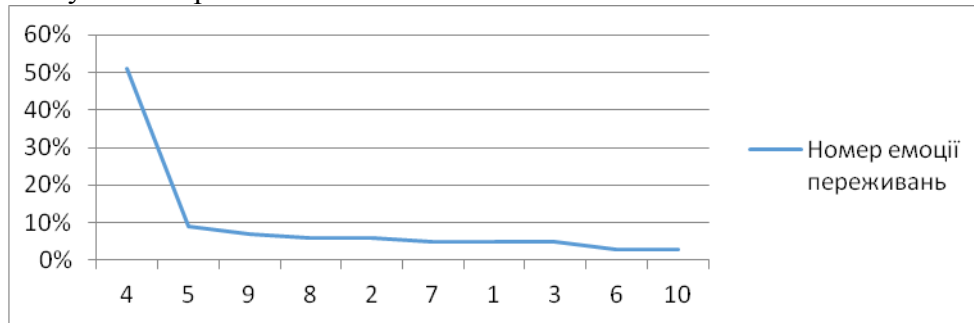
Емоції та відповідні їм номери переживань у тестовому матеріалі представлені у таблиці:

Емоції переживань	Номери переживань
Альтруїстичні	6
Комунікативні	9
Глоричні	4
Практичні	3
Пугнічні	8
Романтичні	1
Акізитивні	2



Гедоністичні	5
Гностичні	7
Естетичні	10

Нами було проведено дослідження з 30 особами, схильними до мізогінії (що було виявлено за допомогою авторського опитувальника «Рівень мізогінії, який притаманний людині») – 15 жінок і 15 чоловіків. Отримавши результати, нами був виділений середній показник з усієї вибірки:



Виявилось, що переважаючими емоціями у людей, схильних до мізогінії є задоволення, гордість, піднесення духу, коли можеш довести свою цінність як особистості чи переваги над суперниками, коли тобою щиро захоплюються, тобто глоричні емоції. Найменше люди, схильні до мізогінії, здатні відчувати альтруїстичні (3% у чоловіків та 3% у жінок) та естетичні емоції (1% чоловіків та 5% у жінок).

**Висновки.** Отже, отримавши результати дослідження та інтерпретувачи їх, можемо зробити деякі висновки.

Загалом, проведене дослідження засвідчило значну роль емоційної сфери у поширенні та функціонуванні явища мізогінії. Особи, схильні до мізогінії, виявляють глоричну емоційну спрямованість: цінність для них становлять ті емоції, які пов'язані з бажанням отримати визнання; почуття гордості, почуття переваги, відчуття задоволення собою, своїм успіхом. Опираючись на дослідження, можна сказати, приниження осіб жіночої статі може задовольнити ці емоційні потреби.

Найкращим антидотом проти мізогінії є спостереження за собою та оточуючими подібних проявів та взаємопідтримка і взаємоповага.

#### Список використаних джерел

1. Общая эмоциональная направленность (Додонов). URL: <https://psytests.org/emotional/dodemo.html>
2. Словник гендерних термінів / Уклад. Шевченко З. В. Черкаси, 2016. URL: <http://a-z-gender.net/ua/mizoginiya.html>
3. Johnson A.G. The Blackwell dictionary of sociology: A user's guide to sociological language. L., 2000. 200 p.

#### УДК 159.9

### ІНДИВІДУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕГУЛЯЦІЇ І САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА

**Сосонюк О.І., здобувач ОС «бакалавр»**

Спеціальності 053 «Психологія» (Практична психологія), 4 курс, РДГУ

**Созонюк О.С., канд. психол. наук, доцент**

Внаслідок переходу нашої держави до демократичних відносин сучасна освіта вимагає виховувати людину із високим почуттям обов'язку та відповідальності за себе та оточуючих. Наявність морально-духовних якостей означає розвиток процесу становлення

людини як суб'єкта саморегуляції поведінки. Така людина буде вміти самостійно приймати рішення, визначати пріоритети суспільно-значущих цінностей, ставити цілі, які відповідають власним можливостям та досягати їх. Сучасна національна концепція освіти вимагає виховувати таку особистість усіма напрямками навчально-виховної роботи з підростаючим поколінням з обов'язковим взяттям до уваги вікових та індивідуальних особливостей кожного. Досліджувану проблему у своїх науково-практичних розробках висвітлювали такі дослідники, як Л.І. Божович, І.В. Дубровіна, Б.Г. Круглов, О.Г. Ксенофонтва, Ю.А. Миславський, Л.П. Осьмак, Г.О. Цукерман, Д.Й. Фельдштейн.

**Мета** дослідження – визначити та проаналізувати психологічні особливості регуляції та саморегуляції поведінки особистості підлітка.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Досить непростим процесом є регуляція та саморегуляція поведінки у період дорослішання. Підлітки характеризуються дезадаптивністю психогенних реакцій, неадекватними вчинками, відсутністю координацій у поведінці. Саме тому ці чинники вказують на нелегкий процес регуляції та саморегуляції поведінки людини у підлітковому віці [2,с.212].

Також варто зазначити, що у поведінці підлітка досить час можна помітити формування становлення ціннісних орієнтацій, естетичних смаків та моральних цінностей, які відіграють вирішальну роль у становлення саморегуляції поведінки. Людина у підлітковому віці також характеризується сензитивністю у своєму розвитку психологічних механізмів саморегуляції поведінки. Внаслідок цього потрібно звертати особливу увагу на специфіку формування цих механізмів.

Вибір вікової категорії підлітка в такому випадку не випадковий. Саме в підлітковий період процес становлення саморегуляції поведінки є особливо актуальним у зв'язку з тим, що формується стійке коло інтересів, які тепер виходять за вузькі рамки приватного і конкретного. Об'єктом уваги стає світ у всьому його різноманітті. Процес становлення індивідуальності підлітка не є «одномоментним здобуттям якості, він розтягнутий в часі, має свої етапи, послідовно співвідносні з загальним зростанням і розвитком». Таким чином, до підліткового віку створюються передумови для прояву психологічного нового створення - сенсу життя, яке розвивається на основі становлення головного мотиву (життєвої мети), виявлення і формулювання головного завдання, що пов'язане з далеким майбутнім [4,с.2].

Виділяючи у підлітка особистісну здатність до усвідомлення сенсу життя як центрального, О.М.Леонтьєв говорить про складові сенсу життя на двох рівнях [5]:

- смисложиттєві орієнтації – цілі в житті (переживання індивідом онтологічної значущості життя), емоційна насиченість життя і задоволеність самореалізацією;
- локус контроль – (інтернальність), що відображає впевненість в здатності впливати на хід власного життя, самостійно здійснювати життєвий вибір. Смисложиттєві орієнтації «співвідносяться з трьома складовими життєдіяльності і тимчасовими орієнтаціями життя: метою (майбутнім), процесом (справжнім), результатом (минулим). Мета передбачає «цілі життя» в певній системі цінностей, процес – емоційна насиченість життя; результат – «задоволеність самореалізацією».

Стан психологічної безпеки підлітка визначається об'єктивними і суб'єктивними факторами (соціальним, інформаційним, психологічним, біологічним і ін.), а й сам підліток здатний впливати на події, що відбуваються шляхом прояву своїх життєвих цінностей, цілей, установок і принципів за допомогою дієвої активності.

Аналізуючи специфіку формування саморегуляції поведінки у підлітків з метою підвищення його психологічної безпеки, вченими виявлений ряд психологічних детермінацій різного ієрархічного рівня (на рівні нормативних ідеалів і індивідуальних пріоритетів особистості), найбільш значущих для дослідження:

- специфічні біологічні особливості, комплекси;
- емоційно-установча готовність особи, що виражається або в агресивному реагуванні, або у вигляді конформної поведінки підліткового віку (фізичні зміни, переважання процесів збудження, підвищена емоційна збудливість, нестійкість настрою та ін.);

- індивідуально-психологічні (специфіка підліткової фрустрації; неадекватна самооцінка та ін.);
- чинники соціального впливу (вплив соціокультурного і соціально-економічного статусу, гендерні особливості та ін.);
- сімейний фактор (агресивна або ігноруюча модель виховання, фізичне насильство, алкоголізація, сімейні конфлікти та ін.);
- соціально-педагогічний фактор (відсутність індивідуального підходу до підлітка, неприйняття однолітками і ін.) [4, с. 55].

Складний механізм формування ціннісних орієнтацій особистості носить своєрідний характер і триває протягом усього життя людини, починаючи з дитячого віку. Підлітковий вік як вік динамічного розвитку всіх сфер особистості (емоційної, вольової, когнітивної, мотиваційної, афективної), поведінкових особливостей, особливостей Я-Концепції, фізіологічних особливостей і вікових криз, роблять його найбільш значущим для формування цінностей і ціннісних орієнтацій.

Проведений теоретичний аналіз наукової літератури дає можливість стверджувати, що дослідження емоційно-вольової сфери підлітків відбуваються переважно у розрізі профілактики емоційного відхилення у підлітковому періоді та в аспекті пошуку шляху вирішення цих відхилень. Так, вченими відмічаються питання протиріч у сучасних підлітків, які мають місце у площині розвитку емоційної сфери особистості, що проходить під впливом загального зниження потенціалу моральності та духовності [2].

Опираючись на праці І.І. Галян, Т.В. Кириченко, автори зазначають, що у підлітковому віці, а саме в умовах переходу від молодшого до старшого підліткового віку й недостатньої зрілості, спостерігається формування механізмів психічної регуляції діяльності підлітка. Авторка зазначає, що моральні якості волі вже не мають такої значущості для підлітка, у якого відбувається формування самооцінки під впливом інтеграції оцінок оточуючих, думок стосовно його особистості, а також спостерігають неадекватну діяльність навіть у дітей з високим рівнем волі [1; 4].

Також вченими зазначається, що в цей період, окрім становлення самооцінки, відбувається прояв характерно підліткової поведінки під впливом зовнішніх факторів. Так, для підлітка властива емансипація від дорослих, вираження прагнення бути незалежним, лідером серед референтної групи, а також вияв занять по душі та хобі. Особливе значення має й розвиток вольових якостей, становлення засобів їх формування, об'єктів вольового наслідування та самовиховання вольових якостей особистості [3].

За підлітками відмічається усвідомлення того, що певні заняття та види спорту сприяють зміцненню волі, а також наявності діяльності, спрямованої на розвиток вольових якостей, в процесі якої відбувається наслідування прикладу старших товаришів та активне прийняття участі в тих справах, що вимагають вияву тих чи інших вольових якостей [5]. Також маємо зазначити, що в цей період відбувається виникнення нової фази розвитку волі особистості, так як підліток самостійно обирає хобі, займається розширенням світогляду, самовихованням, спрямовує свої сили на досягнення успіху чи уникнення поразок, тим самим сприяючи розвитку вольових якостей. Прояви регуляції та саморегуляції поведінки мають певну будову: прийнята суб'єктом мета його невмотивованої діяльності, система важливих умов активності, програма безпосередньо виконавських дій, система стандартів успішності діяльності, інформація про реально здобуті результати, оцінка відповідності реальних результатів стандартам успіху, рішення про необхідність та характер коригування активності [1, с. 154]. На основі цього можна зробити висновок, що процеси регуляції та саморегуляції для підлітків є інформаційним процесом, який відображає різні психічні форми відтворення дійсності.

Функціональні складові регуляції та саморегуляції поведінки втілюються через такі процеси: планування мети – формування важливих умов діяльності для досягнення мети – програмування процесів – оцінювання – коригування результатів. Перераховані процеси тісно пов'язані між собою та реалізуються паралельно або послідовно. Для підлітків характерна така особливість: чим більше сформована потреба в усвідомленому плануванні

активності, тим більшою є потреба у продумуванні методів своїх дій та поведінки для досягнення поставленої мети. Проте досить часто у них спостерігається недооцінення вирішальних внутрішніх умов та обставин [4, с. 2].

**Висновки.** Отже, особливості регуляції та саморегуляції підлітків мають певні особливості, які зумовлені їхнім віком. Для розвитку регуляції та саморегуляції сприяють вміння самоаналізу та розвиток особистісної рефлексії. У дітей в цей період проявляються деякі риси самовиховання, що відіграє важливу роль у становленні рівня та процесу розвитку регуляції та саморегуляції.

#### Список використаних джерел

1. Галян І.М. Психологічний аналіз сутності саморегуляції як особистісної здатності. Збірник наукових праць: філософія соціологія, психологія/ І.М. Галян// Івано-Франківськ : Вид-во ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”, 2015. – Вип. 20. – Ч. 1. – С. 154–161.
2. Дроздюк В.Д. Емоційна саморегуляція у підлітковому віці / І.М. Періг, В.Д. Дроздюк// Тези доповіді на Міжнародній науково-технічній конференції молодих учених та студентів «Актуальні задачі сучасних технологій» (Тернопіль, 16-17 листопада 2017 р.). – Том III. – Тернопіль: ТНТУ, 2017. – С. 212-213.
3. Кириченко Т.В. Механізми саморегуляції поведінки як психологічні умови формування особистості/ Т.В. Кириченко// Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”: збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький, 2011. – Вип. 21. – С. 385–389.
4. Леонтьев А.Н. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / А.Н. Леонтьев, Е.В. Шелобанова // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 58–65
5. Пирмагомедова Э.А. Основные направления и особенности развития ценностной сферы личности в подростковом возрасте / Э.А. Пирмагомедова, Н.И. Азизова, Р.К. Пирмагомедова // Вестник Челябинского государственного пед. ун-та. – 2016. – №1. – С.55-60.

УДК 159.9

### СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

**Тарарова Аліна, здобувач ОС «магістр»**

спеціальності 073 «Управління навчальним закладом», 2 курс, РДГУ

*Керівник: Малафійк І.В., доктор пед. наук, професор*

Розвиток сучасного суспільства України і процес інтеграції в європейську спільноту гостро ставлять питання забезпечення соціального захисту громадян країни, особливо тих, хто потребує його найбільше, зокрема, діти з особливими освітніми потребами. До групи таких дітей належать діти з порушеннями психофізичного розвитку, з обмеженими можливостями здоров'я, з інвалідністю, з різних соціально вразливих груп тощо. Актуальність проблеми інклюзивного навчання пов'язана насамперед, з тим що чисельність дітей, які потребують корекційного навчання, неухильно зростає. При цьому інклюзивним навчанням охоплено 5% дітей з особливими потребами. Тому пошук підходів до активізації розвитку інклюзивного навчання є важливим державним питанням. Сучасні вітчизняні науковці, зокрема, В. Бондар, О. Василенко, О. Гноєвська, А. Колупаєва, Н. Найда, Н. Софій, І. Ярмошук та ін.[3], присвячують свої праці дослідженням проблеми залучення осіб з особливими потребами до навчання в освітніх закладах, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм.

**Мета дослідження** – проаналізувати сучасні наукові підходи щодо організації навчально-виховного процесу в інклюзивному класі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Інклюзивна освіта надає можливість кожній дитині право на самореалізацію, соціалізацію в природному середовищі, розкриття природних здібностей, отримання необхідної допомоги та підтримки з боку однолітків, педагогічного колективу школи та відповідних спеціалістів. Це можливе за умови правильно і відповідно адаптованого освітнього середовища. Важливого значення набуває створення сприятливого позитивно-емоційного клімату в класі, школі, включення дитини з психофізичними вадами в життя суспільства, її прийняття вчителями, однолітками, батьками та розуміння її особливостей.

Найважливіший метод допомогти дітям з вадами психофізичного розвитку – це позитивне прийняття їх такими, якими вони є. Успіх інклюзивного навчання, виховання та розвитку дітей з особливими потребами залежить від психолого-педагогічного супроводу командою спеціалістів, які будуть працювати з ними. Без кваліфікованої допомоги учням з психофізичними вадами надзвичайно важко розкрити свої потенційні можливості, навчатися без підтримки. Згідно з рекомендацією висновку психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини (ІРЦ) в індивідуальному навчальному плані дитини з особливими потребами, яка навчається в інклюзивному класі, передбачено від 3 до 8 годин на тиждень корекційно-розвиткових занять з учителем-дефектологом, психологічний супровід та допомога асистента вчителя. Злагоджена робота спеціалістів сприятиме створенню для дітей з особливими потребами атмосфери найбільшого сприяння їхньому особистісному становленню і захищеності.

Основою навчання в інклюзивному класі є застосування індивідуального та диференційованого підходів, оскільки вчителю доводиться працювати з різноманітним дитячим колективом. Ефективність навчання залежить від того, наскільки вчителю вдасться врахувати індивідуально-психологічні можливості кожної дитини і створити відповідні освітньо-корекційні умови. За визначенням Н. Матвеевої, «здійснювати індивідуальний підхід у навчально-виховному процесі – означає, що, працюючи з цілим класом, треба орієнтуватися на кожну дитину окремо, на її індивідуальні якості. Індивідуальний підхід передбачає таку організацію навчального процесу, за якої при доборі засобів, прийомів, темпу навчання враховуються індивідуальні особливості учнів, неоднаковий рівень розвитку їхніх здібностей» [1, с. 104].

В інклюзивному класі одним із показників ефективно налагодженого навчання вважається парна та групова форми організації навчальної діяльності. При цьому навчальний процес структурується так, щоб забезпечити достатню взаємодію, підтримку, повагу й прийняття кожного школяра в класному колективі. У співпраці учні вчать мислити, обговорювати та вирішувати проблеми, ефективніше переносити набуті знання, уміння й навички в нові нестандартні умови. Для дітей з особливостями розвитку парна та групова діяльність допомагають зменшити рівень стресу й тривожності, пасивності внаслідок невпевненості своїх сил, що сприяє формуванню позитивного ставлення до навчального матеріалу і навчального досвіду загалом. Крім того, під час співпраці створюються умови для налагодження міжособистісних стосунків між дітьми, що позитивно впливає на їхній соціальний розвиток.

Вчителям інклюзивних класів необхідно враховувати численні стратегії для підкріплення таких когнітивних процесів як організація, розуміння та запам'ятовування інформації. Для групової роботи зі складним академічним матеріалом Белланка і Фогарті (Bellanca & Fogarty, 1990) рекомендують використовувати таку послідовність базових кроків: запитання вчителя для стимулювання мислення; докладне пояснення навичок мислення та їх відпрацювання на практиці; ознайомлення з графічними організаторами, які «унаочнюють» хід думок; навчання учнів ставити запитання вищого рівня. На думку цих авторів, стратегії мислення – це прийоми, що «вчать думати», а головною метою є формування здатності учнів розширювати сферу застосування цих прийомів, щоб навчитися мислити [2].

Отже, характерною ознакою цього підходу є спільне оброблення інформації, яку мають засвоїти учні, та взаємний обмін думками в цьому процесі.

**Висновки.** Таким чином, інклюзивна освіта є однією з альтернативних форм навчання для дітей з особливими освітніми потребами, що дозволяє їм навчатися за місцем проживання, перебувати в соціумі та реалізувати свої потенційні можливості, здібності та нахили. Інклюзивне навчання може бути ефективним при створенні відповідних організаційно-педагогічних умов: сприятливий позитивно налаштований клімат в школі, прийняття дитини з особливими освітніми потребами, розуміння її особливостей, надання кваліфікованої допомоги з боку команди спеціалістів. Основою навчального процесу в інклюзивному класі можна вважати корекційну спрямованість навчального процесу, що передбачає виправлення вад та розвиток збережених природних можливостей дитини з психофізичними вадами, індивідуальний підхід та диференційоване викладання, що дозволяють зробити навчання гнучким, особистісно орієнтованим, можливим для розмаїтого дитячого колективу.

#### Список використаних джерел

1. Лапін А. Огляд зарубіжного досвіду інклюзивної освіти / А. Лапін // *Дефектологія*, 2018. – № 3, с. 3–12.
2. Матвєєва Н. Реалізація інклюзивної моделі освіти в Україні: проблеми та перспективи/ Н. Матвєєва // *Гірська школа Карпат*, 2019. – №12-13. – С. 102 – 106.
3. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом: Навч. посіб. / Є.М. Хриков // К.: Знання, 2016. – с. 44.

УДК [373.2.015.31:796]:793.3

### ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СПОРТИВНОГО ТАНЦЮ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Тишинська Я.М., здобувач ОС «Магістр»  
спеціальності 012 «Дошкільна освіта», 2 курс, РДГУ  
Юрчук О.І., канд.пед.наук, доцент

У сучасному суспільстві особливої актуальності набуває проблема виховання здорової нації. Вона зумовлена стійкими тенденціями погіршення здоров'я молодого покоління та зниженням рівня фізичної підготовки. Ці негативні явища значною мірою пов'язуються із недостатньою руховою активністю дітей [2].

Сьогодні, у більшості дітей дошкільного віку спостерігається дефіцит рухової активності упродовж дня, пов'язано це, в першу чергу із появою різних гаджетів, які передбачають сидячий режим роботи. У зв'язку з цим, в сучасному суспільстві виникає гостра проблема вдосконалення рухового режиму дітей дошкільного віку та виявлення умов, що забезпечують його активізацію.

Актуальність порушеної проблеми зумовила активізацію досліджень учених в аспектах вивчення впливу рухів на здоров'я дитини (О. Аксьонової, Є. Аркіна, Є. Вавілової, Е. Вільчковського, Л. Волкової, Т. Глушанок, О. Гнізділової, Н. Денисенко, Ю. Змановського, В. Сухарева, Г. Шалигіної ); важливість рухової активності підкреслюється також у дослідженнях: О. Богініч, Є. Вавілової, С. Волкової, Л. Глазиріної, Н. Денисенко, О. Дубогай, Ю. Змановського, Л. Карманової, О. Крилової, М. Маханьової, І. Муравова, М. Рунової, В. Спіріної, Т. Таллер, В. Теленчі, В. Фролова, Г. Юрко та ін. Питання оптимізації режиму рухової активності дітей у закладах дошкільної освіти ґрунтовно висвітлено у працях Е. Вільчковського та М. Єфименка та ін.

**Мета дослідження** – дослідити особливості використання спортивного танцю в процесі розвитку рухової активності дітей старшого дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Варто зазначити, що одним із найпопулярніших видів рухової активності серед дітей дошкільного віку є спортивний

танець, заняття яким сприяють всебічному гармонійному розвитку особистості дитини, розкривають творчі здібності та формують характер молодшого покоління [3].

Доступність і популярність спортивних танців серед дітей дозволяє використовувати цей вид спорту в системі фізичного виховання закладів дошкільної освіти. Діти охоче відвідують танцювальні гуртки, секції, факультативні заняття, виявляючи неабияку старанність у набутті танцювальних умінь і навичок. Систематичні заняття дітей танцями та їх зацікавленість дають можливість проводити з ними велику виховну роботу, використовуючи специфічні засоби танцювального мистецтва [1].

Експериментальне дослідження проводилось на базі заклад дошкільної освіти №3 «Веселка», смт. Ємільчино, Ємільчинського району, Житомирської області. В ході дослідження взяло участь 47 дітей старшого дошкільного віку.

З метою виявлення рівня розвитку рухової активності дошкільників, нами було виокремлено такі критерії розвитку рухової активності: позитивна мотивація до рухової активності, яка проявляється в реакціях на власні досягнення в руховій сфері та у проявах вольових зусиль у руховій діяльності; рухова обізнаність, яка проявляється у знаннях та свідомому дотриманні правил рухової діяльності для зміцнення власного організму; рухова діяльність, яка проявляється у наявності пластичних, виразних та естетичних рухів та здатності самостійно застосовувати руховий досвід у самостійній руховій діяльності. Для діагностики рухової активності дітей було використано такі методи дослідження: педагогічний експеримент, метод для дослідження рівня рухової активності дітей старшого дошкільного віку «Крокометрія», бесіда, методики ігрового тестування Миколи Єфименка, анкетування, бесіда, спостереження.

За результатами дослідження виявлено, що 51,1 % дітей експериментальної та 56,0 % дітей контрольної груп мають середній рівень розвитку рухової активності. Високий рівень виявлено лише у 22,7 % дітей експериментальної та 24,0 % дітей контрольної груп. До низького рівня розвитку рухової активності нами віднесено 18,2 % дітей експериментальної та 20,0 % дітей контрольної груп. Доведено, що спортивний танець сприяє розвитку і удосконаленню основних рухових вмінь і навичок у дітей дошкільного віку, танцювальні рухи можна виконувати під час проведення ранкової гімнастики, а також у підготовчій частині фізкультурних занять, а також, під час проведення спортивних свят. Однак, необхідно звернути увагу на необхідність науково-методичного забезпечення організації занять зі спортивних танців.

Відповідно до цього, ми пропонуємо застосовувати спортивний танець на фізкультурних заняттях, залучати сім'ю до використання спортивного танцю вдома та організувати роботу секції із спортивного танцю.

Так, під час ранкової гімнастики, ми використовували ходьбу під музичний супровід – музичний розмір 4/4. Також, ми застосовували елементи танців «Полька» (галоп праворуч, ліворуч, каблучки) або «Джайв» (шасе праворуч, ліворуч). Виконували їх в різному темпі: на кожний такт або через такт. Вправи для плечового поясу та для м'язів тулуба виконувалися з використанням музики, – музичний розмір 4/4 – «Ча-ча-ча» та  $\frac{3}{4}$  – «Повільний вальс». Для посилення діяльності серцево-судинної та дихальної систем використовувались елементи танців «Полька» (стрибки, підскоки), «Джайв» (основний хід на місці) – музичний розмір 2/4, 4/4. Наприкінці ранкової гімнастики ми використовували різноманітні рухи руками з музичним супроводом («Повільний вальс», музичний розмір 3/4).

В результаті такої роботи, діти не лише виконують танцювальні рухи, а й знайомляться з різними спортивними танцями та навчаються розрізняти їх. Також, спортивний танець ми використовували під час фізкультурних занять, які проводились два рази на тиждень. Такі заняття мали чітку структуру: підготовча частина, основна частина, завершальна частина. В роботі із дітьми старшого дошкільного віку слід використовувати спрощені варіанти масових парних дитячих спортивних танців таких як «Берлінська полька», «Падеграс», «Джайв», «Ча-ча-ча», «Вальс» та ін.

Під час організованої роботи із батьками вихованців слід підвищувати рівень їх фізкультурної освіченості та знайомити батьків із спортивним танцем та його можливостями. Так, можна провести консультації для батьків на такі теми: «Танцювальні рухи», «Вчити танцювати корисно чи шкідливо?». Також, можна розробити пам'ятку для батьків щодо використання спортивного танцю в умовах сімейного виховання. Проведені заходи з батьками суттєво розширяють рівень їх теоретичної і практичної підготовленості у питаннях розвитку рухової активності дошкільників засобом спортивного танцю.

Метою організації роботи хореографічного гуртка «Фантазія» було навчити дітей основам танцювального мистецтва, дати танцювальну техніку, початкову хореографічну підготовку, виявити і розвинути здібності, сприяти розвитку рухової активності дітей.

Важливо, щоб хореографічний гурток об'єднував дітей за бажанням та дітей з більш розвиненими хореографічними здібностями. Заняття проводилися 2 рази на тиждень тривалістю 30 хвилин, обов'язково з музичним супроводом. Гурткові заняття проводилися в світлому та добре провітрюваному приміщенні музичної зали. Діти приходили на заняття у спеціальному одязі, який дозволяв їм вільно рухатись. В процесі занять хореографічного гуртка «Фантазія» слід реалізувати такі завдання: навчити дітей легко, пластично рухатися; сформуванню вміння передавати в рухах характер музики, її темп, динаміку, форму твору; самостійно виконувати танцювальні рухи у різноманітних ритмічних вправах, іграх та танцях; навчити дітей володіти технікою виконання розучених рухів; розвивати рухову активність дітей та навчати впевнено виступати перед публікою.

В ході організації роботи хореографічного гуртка «Фантазія», ми вивчали із дітьми старшого дошкільного віку три спортивні танці: «Повільний вальс», «Ча-ча-ча», «Джайв». При проведенні занять використовувались групова форма організації занять.

**Висновки.** Таким чином, використання спортивних танців у закладі дошкільної освіти дозволяє в повній мірі вирішити навчально-виховні та оздоровчі завдання фізичного виховання дітей дошкільного віку, сприяє вирішенню проблем дефіциту рухової активності дітей, дозволяє підвищити рівень їх фізичного стану.

#### Список використаних джерел

1. Москаленко Н., Демідова О., Бодня В. Вплив занять спортивними танцями на фізичний стан дітей молодшого шкільного віку. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2019. № 1. С. 105-121.
2. Формування рухової активності дітей старшого дошкільного віку засобами нестандартного фізкультурного обладнання. 2020. URL: <https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2020/05/9.-Rukhova-aktyvnist-.pdf> (дата звернення 16.10.2021).
3. Чеверда А. Передумови залучення дітей старшого дошкільного віку до занять дитячим фітнесом з елементами спортивних танців. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2019. № 2. С. 87-92.

## УДК 159.9

### ТЕОРЕТИЧНЕ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ НА ЕТАПІ ВІКОВИХ КРИЗ

Трачик М. В., здобувач ОС «магістр»

спеціальності 053 «Психологія», 6 курс, ТНПУ імені В. Гнатюка

Керівник: Савелюк Н.М., доктор психол. наук, професор

Однією з основних проблем сьогодення є створення умов для своєчасного повноцінного фізичного, психічного й духовного розвитку кожної дитини, формування її життєвих компетентностей, особливо на етапі вікових криз. У зв'язку із цим одне із головних завдань педагога ДНЗ полягає в тому, щоб створити умови для самостійного розвитку дитини, прояву її особистісного потенціалу. Базовий компонент дошкільної освіти



виокремлює дитячий вік як основу для формування ключових компетентностей дитини [1, с 11].

Головна потреба дошкільника – бути повноправним членом соціальних спільнот, жити і почувати себе на рівні з дорослими. Однак реально включитися у доросле життя він не може через його складність і свої обмежені можливості. Єдиною діяльністю, яка дає змогу подолати цю суперечність, є сюжетно-рольова гра, у якій дитина виконує роль дорослого як носія певних суспільних функцій, вступає у стосунки з іншими дорослими, безпосередньо не присутніми. Рольова гра є провідною діяльністю дітей дошкільного віку, спрямованою на орієнтування у предметній і соціальній дійсності [1, с. 21].

**Мета дослідження** – теоретично та експериментально вивчити особливості ігрової діяльності у дітей на етапі вікових криз.

**Викладання основного матеріалу.** Проблема вікової кризи на етапі дитинства перебуває в центрі уваги багатьох вчених, як психологів (Л. Венгер, О. Запорожець, В. Зінченко, Є. Ігнат'єв, В. Мухіна), так і педагогів (В. Аванесова, М. Подьяков, Т. Поніманська, Є. Фльоріна). Значення вікової кризи на етапі дитинства важко переоцінити. Саме цей вік найбільш сприятливий для вдосконалення органів чуттів, накопичення уявлень про навколишній світ. Видатні зарубіжні спеціалісти в галузі дошкільної педагогіки (М. Монтесорі, Ж.О. Декролі), представники дошкільної психології (С. Русова, О. Запорожець, О. Усова, Н. Сакуліна) вважали, що вікова криза на етапі дитинства є однією з базових компетентностей дитини [2, с. 36]

Завдяки дослідженням різновікової групи дітей, ми дізналися, що кожна вікова криза, з якою стикається дошкільник від народження та до вступу у школу, є невід'ємною частиною життя, схожина дорослішання, джерело новоутворень та розвиток якостей. У процесі опитуваннями батьків дошкільників, ми визначили, що кожна дитина тим чи іншим чином проходить вікові кризи. Багато батьків усно поділилися враженнями пропливання криз дитячого віку. Тому і кризи у кожного проходять з більшими чи меншими коливаннями. У когось гостро виражався негативізм, різна тяга до самостійних рішень і дій, відсторонення від батьків. У декількох із опитаних усе проходимо зовсім по-іншому, діти виражали себе самостійними, але із цим різко виразилась сором'язливість, плаксивість, неспокійність. Такими ж враженнями поділися і батьки дітей п'яти - шести років. Їхні розповіді вже про старшу групу описувались дуже по-різному, деякі з дітей і у п'ять років визначаються негативною поведінкою щодо батьків та зосередженістю на собі та своїх діях. Інші батьки стверджували, що їх діти, після виповнення п'яти років змінювались, ставали не схожими на себе, агресивність переходила у спокій, дитина зосереджувалась на одній роботі надовго, на запитання «Що тобі подобається і чим ти хочеш займатися?» швидко давали відповідь та пояснювали, чому саме їм подобається той чи інший вид діяльності, іноді самостійно бралися за читання чи письмо.

Ми також провели спостереження різновікової групи і змогли побачити перебіг криз, динамічний процес входження дитина у кризу та вихід із неї. Для того, щоб наші результати були більш точними, крім спостереження, ми пропонували методи розмальовування, ігри, методику «Придумай кінець для казки». У своїй роботі ми прагнули дослідити не просто кризи дитячого віку, а й допомогу, яку ми можемо запропонувати дитині у цій ситуації. Найпростішою підтримкою для дітей є участь дорослого у діяльності дитини, тобто у грі. Як відомо, ігрова діяльність є провідною у житті дошкільника. Завдяки грі дитина розвиває пізнавальну, емоційну сферу. Багато психологів вважають, що гра є допоміжною ланкою у проходженні дитячих криз, що завдяки грі діти можуть успішно пройти кризи дитячого віку. Саме тому ми хочемо виконати дослідження, яке покаже, яким чином ігрова діяльність впливає на дитину та який вид сприяння вона має у перебігу кризи [2].

Найголовнішим методом дослідження у нашій роботі було спостереження за дітьми у дитячому садку. Діткам пропонували сюжетно-рольову гру, кожному із учасників дали іграшки (ляльки, м'які іграшки), завданням для дитини було погратися (дочки-матері, продавці, кафетерій, садочок). Завдяки грі діти переносили свої емоції та переживання на іграшки. У грі герої трьохрічних дівчаток, ставали гоцентричними, привертали до себе увагу

агресивністю. Були учасники і п'яти років які поводили себе подібним чином. Завдяки грі ми могли спостерігати, яка дитина і з якою кризою стикається. Після цього ми самостійно проводили гру, а діти спостерігали, за нашими діями, після чого дітям потрібно було пояснити наші дії, чи все правильно ми виконували.

Спостерігаючи за грою, діти виявляли певне здивування, спостерігаючи як дорослий копіює агресивні сценарії розгортання подій. Завдяки цьому дослідженню ми можемо стверджувати що перебіг кризи може бути прихованим і для самої дитини. Криза може не входити у певні вікові рамки, на які вона прогнозована. Завдяки грі дорослі мають можливість наочно показати дитині її поведінку і таким чином допомогти правильно входити та виходити із кризових ситуацій. Розуміння та підтримка батьків необхідна дітям, які стикаються із проблемними ситуаціями у період вікових криз.

Після дослідження ми склали ряд коротких порад-тез для батьків, які зустрілися із проявами кризових явищ у поведінці дітей:

- говоріть із своїми дітьми;
- не приймайте на свій рахунок неприємні для вас слова, поясніть спокійно, що хороша дитина так не говорить, або ж що так говорити зі мною не можна;
- ставтеся спокійно до капризів дитини, цей період пройде швидше, якщо ви спокійно розпитаєте чого саме хоче ваша дитина;
- грайте у ігри з дітьми;
- читайте казки та обговорюйте їх, запитайте у дитини думку проте, “хто поганий і чому?”;
- кризи у дошкільників відбуваються з метою встановлення себе як особистості. Поводьтеся з дитиною як з дорослою, знайдіть чим їх зайняти по дому;
- просіть допомоги дітей у будь якій справі, завдяки цьому ви присвятите їм час, що і є додатковим ресурсом

**Висновки.** Отже, криза розвитку – зосередження різких і суттєвих зрушень і зсувів, змін і переломів особистості дитини. Криза розвитку виникає на межі двох віків і знаменує собою завершення попереднього вікового періоду і початок наступного. Сутністю кожної кризи є перебудова внутрішнього переживання, що визначає ставлення дитини до середовища, зміна потреб і спонукань, рушійні його поведінкою. Причиною виникнення кризи є незадоволення нових потреб дитини. Суперечності, що становлять суть кризи, можуть протікати в гострій формі, породжуючи сильні емоційні переживання, порушення у поведінці дітей, у їхніх взаєминах з дорослими.

Завдяки дослідженню ми можемо підвести підсумок нашої роботи, для успішного проходження вікових криз, дитині необхідна допомога дорослих, увага із боку вихователів. Залучання дитини у ігри сюжетно-рольового характеру надасть можливість дитині програти нові ситуації, з якими вона стикається.

#### Список використаних джерел

1. Балакирев В.П. Отрицательные переживания у детей // *Журнал практического психолога*. – № 1. – С. 6–23.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания [Текст] / Ф.Е. Василюк. – М. : МГУ, 1984. – 240 с.
3. Психологическая помощь в кризисных ситуациях/ В.Г. Ромек, В.А. Конторович, Е.И. Крукович. – СПб. : Речь, 2007. – 258 с.

УДК 159.922.8. : [159.923 : 159.94 – 057.875]

## ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ФЕНОМЕНУ АКАДЕМІЧНОЇ ПРОКРАСТИНАЦІЇ У СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ

Хома О.Ю., здобувач ОС «бакалавр»,  
спеціальності 053 «Психологія», 4 курс, РДГУ  
Березюк Т.П., канд. психол наук, ст. викладач

У ХХІ столітті студент під час навчання у вищій школі повинен бути зданим компетентнісно розв'язувати складні задачі практичного спрямування, отримуючи відповідні результати за короткі терміни. З кожним навчальним роком об'єм вимог збільшується, тоді як терміни виконання щодо здійснення пошуково-дослідницької діяльності регламентовано стають помітно меншими. Виконання великого об'єму вимог від студента потребує достатньої мобілізації суб'єктивних сил та засобів щодо оволодіння знаннями змісту компетентностей майбутньої професії, які містяться саме у мотиваційній складовій даного процесу, і як наслідок, під впливом обмеженості часу, зникає, породжуючи формування антиципації мотивації щодо відображення уявлення про власну майбутню професійну діяльність [2, с.52–54]. Саме так набуває місце існування поняття «синдрому академічної прокрастинації» в студентському середовищі, коли відсутність оволодіння зазначених навчальних вимог призводить до «страждання» мотиваційної, емоційно-вольової сфери, при якій відбувається зниження показників успішності студента. Усе це зумовлює актуальність дослідження ролі прокрастинації у студентів під час навчання у закладах вищої освіти.

**Мета дослідження** полягає у визначенні сутності феномену академічної прокрастинації як психологічного явища та способів його подолання.

**Виклад основного матеріалу.** Студенти, починаючи виконувати домашнє завдання – написання реферату, доповіді, опрацювання матеріалу до практичного заняття, «зависають» у гаджетах, чи, в принципі, займаються усім, чим можна, окрім навчання. Розпочинаючи якусь справу, вона відкладається на останній момент у далекий ящик з фразою: «Почну з понеділка». «Відкладати на завтра» – масштабна проблема сьогодення серед студентської молоді, що має великі наслідки. Цей стан у науковому просторі має визначення як «прокрастинація».

Прокрастинація (англ. procrastination, від лат. procrastinatus: pro- (замість, попереду) і crastinus (завтра) – поняття в психології, що позначає схильність до постійного «відкладання на потім» неприємних думок і справ. Виражається в «ухиленні» і виконанні зобов'язань в самий останній момент, а часто і тоді, коли всі терміни вже минули [3]. Зазначимо, що прокрастинація у студентському середовищі наразі є поширеним явищем. Великий об'єм матеріалу для самостійного опрацювання і короткі терміни його виконання в умовах дистанційного навчання виступають чинниками виникнення синдрому академічної прокрастинації.

Широкі дискусії щодо феномена прокрастинації почалися у 70-х рр. ХХ ст. У науковий обіг термін «прокрастинація» був уведений П. Рінкенбахом у 1977 р. в опублікованій ним книзі «Прокрастинація в житті людини». Ряд учених на чолі зі П. Стіллом зазначають, що «синдром завтра» існував в історії людства завжди, що доводять історичні документи [7]. Але тривалий час учені не приділяли йому уваги. Перший історичний аналіз феномена прокрастинації було здійснено англійським ученим Ноахом Мілграмом у 1992р. у праці «Прокрастинація: хвороба сучасності». Означену тему дослідження відображено в ряді наукових досліджень зарубіжних дослідників таких, як Б. Адамс, С. Кові, Л. Макдональд, П. Стілл, Дж. Ягер та ін. За останнє десятиліття наукова література поповнилася працями вітчизняних вчених. Загальному аналізу, проблемам та перспективам дослідження явища прокрастинації присвячені праці Є. Базики, Я. Варваричевої, Н. Карловської, А. Шиліної, Н. Якуб [5].

Прокрастинацію як явище почали вивчати більше 30-ти рр. тому. За класифікацією англійського вченого Н. Мілграма [6] існує 5-ть основних видів прокрастинації (табл. 1):

Таблиця 1

## Основні види прокрастинації (Н. Мілграм)

№ з. п.	Класифікація	Характеристика
1.	Щоденна (побутова)	Відкладання виконання справ, що повинні здійснюватися регулярно (робота по дому, закупівля продуктів тощо)
2.	Прокрастинація у прийнятті рішень	Відкладання/невиконання у тому числі незначних рішень
3.	Невротична прокрастинація	Відкладання прийняття життєво важливих рішень (вибір професії, створення сім'ї тощо)
4.	Компульсивна прокрастинація	Поєднання поведінкової прокрастинації й прокрастинації у прийнятті рішень
5.	Академічна прокрастинація	Відкладання виконання навчальних завдань

Звертаючись до досліджень С. Мохової та А. Неврюєва [4], виділимо основні причини академічної прокрастинації: хвороба; соціальні та сімейні проблеми; нестача мотивації та зацікавленості; надлишкова самовпевненість; лінь; недостатність керівництва та консультації з боку викладачів; безпорадність; низький рівень комунікації; зовнішні відволікаючі фактори.

Як наслідок академічна прокрастинація може призвести до відмови від навчання. Тому, аби знизити рівень академічної прокрастинації, варто з боку викладачів приділити більше уваги до студентів – ввести систему заохочень, і власно урегулювати навантаження під час навчання, зробивши його рівномірним [4]. Вважаємо, що головною причиною виникнення прокрастинації у студентів є саме відсутність мотивації у навчальній діяльності, яка в свою чергу може бути зумовлена різними факторами, зокрема: вибір закладу вищої освіти, спираючись на бажання батьків; безперспективне майбутнє після закінчення вищої школи; формальна мета – отримання / наявність диплому; великий об'єм вимог від викладачів без відповідної «віддачі» при поданні навчального матеріалу.

З явищем прокрастинації, як і з іншими проблемами, варто боротися. Способів позбутися саме академічної прокрастинації існує достатня кількість. Як найпоширеніший варіант – прогулянки на свіжому повітрі, що надають змогу «освіжити» думки та налаштуватися на подальшу продуктивну роботу. Також, як один із ефективних способів зменшення проявів синдрому прокрастинації – внесення «відкладання справ» у власний графік виконання завдань, відводячи час для відпочинку. Головне при цьому правильно розподілити відповідний проміжок часу для забезпечення відповідності синхронного та асинхронного режиму виконання самостійної роботи.

Не менш важливим є вироблення у студента прагнення до досягнення успіху, що знижуватиме почуття тривоги та страху перед невдачею. Надання студенту якомога більшої самостійності у всіх видах навчальної діяльності, простору для творчості та ініціативності, зменшення регламентованості та контролю сприятиме формуванню здатності брати на себе відповідальність за результати своїх справ та вчинків, а не шукати причини помилок та виправдання у зовнішніх факторах [5]. Виділимо один із способів подолання прокрастинації – техніка «Метод Помідора», автором якої є Франческо Чірілло (1980-і рр.). Дана методика наразі є способом «порятунку» людей від бажання відкласти важливі справи на потім. Вона має зміст із виконання 5-ти простих кроків «Методу помідора», і, як зазначає автор, «вам перестане надокучати бажання відкласти щось важливе в дальню шухляду»:

1. Чітко визначте завдання, яке будете виконувати.
2. Встановіть помідор (так ми називатимемо таймер) на 25 хвилин.

3. Ці 25-ть хвилин працюйте, ні на що не відволікаючись, і не дивіться на час. Навіть якщо в голову приходять думки, що заважають працювати, негайно повертайтеся до роботи – на вас чекає ваш помідор!

4. Дзень! Ваш час вичерпано. Ви точно мали зробити свою справу або її частину, яка займає 25 хвилин. Маєте коротку перерву – 5 хвилин. Послухайте музику, випийте чаю, погладьте домашнього улюбленця, якщо займаєтеся справами вдома.

5. Якщо ваша велика справа поділена на частини, після кожного четвертого «помідора» робіть тривалу перерву – від 15 до 30 хвилин. Ви будете приємно здивовані тим, наскільки можете бути продуктивним. Продовжуйте в тому ж дусі! [8].

Отже, з метою подолання академічної прокрастинації використання методів та способів психологічного впливу повинно реалізовуватися в площині ефективного професійного розвитку студентів, як майбутніх спеціалістів, що залежатиме від умінь організування, прогнозування, самоврядування, координації, проектування пізнавально-пошукової діяльності в освітньому процесі у вищій школі [1, с. 75].

**Висновки.** За результатами здійсненого аналізу можемо стверджувати, що академічна прокрастинація – це відкладання та / або відсутність бажання здійснювати науково-пошукову діяльність у процесі опрацювання самостійних завдань. Досліджуване явище призводить до зниження рівня навчальної успішності, наслідком чого може стати, що студент припиняє подальше навчання у закладі вищої освіти. Зазначимо, що синдром академічної прокрастинації успішно піддається психологічній корекції. Важливе значення при цьому відводиться застосуванню психологічного супроводу з використанням прийомів створення мотиваційно-стимулюючого середовища з метою зниження рівня прокрастинації серед студентів у процесі навчання. Реалізація етапів психологічного супроводу можлива тільки у взаємозалежній діяльності усіх учасників освітнього процесу.

#### Список використаних джерел

1. Березюк Т. П. Психологічні основи розвитку професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери: теоретико-методологічний аспект // Філософія освітнього простору : психологічний вимір : колективна монографія / під ред. Р. В. Павелківа, Н. В. Корчакової. Київ : «Центр учбової літератури», 2021. С. 54 – 84.

2. Березюк Т. П. Психологічні особливості розвитку професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2021. 256 с.

3. Психологія. Енциклопедія практичної психології. Режим доступу : <http://psychologis.com.ua/prokrastinaciya.htm> (дата звернення: 29.09.2021).

4. Мохова С. Б. Психологические корреляты общей и академической прокрастинации у студентов / С. Б. Мохова, А. Н. Неврюев // Вопросы психологи, 2013. – №1. – С. 24–35.

5. Соболева С. Академічна прокрастинація як психолого-педагогічна проблема / С. Соболева // Педагогіка. Психологія. Філософія : гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Вип. 34. – 2014. – С. 190–197. Режим доступу : [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP\\_meta&C21COM=S&2\\_S21P03=FILA=&2\\_S21STR=gvpdpu\\_2014\\_34\\_26](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=gvpdpu_2014_34_26) (дата звернення 30.09.2021).

6. Milgram N. A. Correlates of academic procrastination: discomfort, task aversiveness and task capability / N. A. Milgram, S. Marshevsky, C. Sadeh // Journal of Psychol. V. 129. 1995 – P. 145–155.

7. Steel P. The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of selfregulatory failure / P. Steel // Amer. Psychol. Assoc. Psychol. Bull. V. 133. 2007 – P. 65-94.

8. О. Юрченко. Три способи подолати прокрастинацію, які дійсно працюють. Режим доступу : <https://osvitoria.media/experience/5-sposobiv-podolaty-prokrastynatsiyu-yaki-dijsno-pratsuyuyut/> (дата звернення : 02.10.2021).

УДК 59.922.7:316.614.5-055.52

**ВПЛИВ ВЗАЄМОСТОСУНКІВ ІЗ БАТЬКОМ НА ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ**

**Чичук Юлія, здобувач ОС «бакалавр»**  
спеціальності 053 «Психологія», 4 курс, РДГУ  
*Керівник: Кулакова Л. М., канд. психол. наук, доцент*

Батько – це дуже важлива людина у житті дитини. Він має дуже великий вплив на формування психіки та розвиток дитини. Батько суттєво впливає на соціальний та емоційний розвиток дитини. Як відомо, діти які мали хороші стосунки зі своїм батьком, в майбутньому проявляють позитивну соціальну поведінку в суспільстві та менше схильні до депресії. Хлопчики, у яких були доброзичливі стосунки з батьком пізніше мали менше проблем з поведінкою, а дівчата мали більш високу самооцінку. Слід зауважити, що дуже важливо проводити час з дитиною і приділяти їй достатню кількість уваги. Якщо батько постійно буде відштовхувати дитину, то у неї можуть виникнути психологічні проблеми. Як відомо, неприйняття дитини з боку батьків сприяє виникненню неврозів.

**Мета дослідження** – проаналізувати вплив взаємостосунків із батьком на особистісний розвиток дитини на основі вивчення психологічної літератури.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Батько є моделлю рольової поведінки для своїх дітей незалежно від того, розуміють вони це чи ні. Дівчинка, яка проводить час з татом, який її любить, коли дорослішає знає, що заслуговує щоб її поважав майбутній партнер, і знає, які якості необхідно шукати в майбутньому чоловікові. Батько вчить сина своїм ставленням і поведінкою чесності, терплячості і відповідальності.

Більшість вчених, які досліджують проблеми виховання дітей у сім'ї, приділяють найбільше уваги саме відносинам дитини і матері, забуваючи про існування батька. Навіть виходять книги про сімейне виховання, в яких батько взагалі не згадується. Це відбувається через те, що у нашому суспільстві є установка: чоловік не призначений та не пристосований для виховання дитини.

Дуже важливо приділяти увагу взаємостосункам батька з дитиною. Як відомо, до чоловіка не відразу приходить відчуття батьківства після народження дитини. Він починає відчувати його пізніше, коли дитина дорослішає. А доки батьківські почуття ще до кінця не розкрилися і чоловік не розуміє, як себе потрібно поводити, у вихованні дитини важливо, щоб чоловік показував і проявляв свою любов до матері дитини. Потрібно, щоб батько власним прикладом показував, як потрібно проявляти любов і ділитися нею, щоб дитина бачила здорові стосунки між своїми батьками і в майбутньому змогла теж побудувати такі ж.

Якщо батько зовсім не виховує дитину тому, що вважає що це жіноча робота, або батьки розлучені і дитина спілкується тільки з мамою, то це може викликати великі проблеми. Діти, що виховуються в сім'ях з одним із батьків, позбавлені прикладу взаємин чоловіка й жінки в родині, що негативно впливає на їхню соціалізацію в цілому й на підготовленість до майбутнього сімейного життя зокрема [6, с. 119]. Дуже важливо, щоб у вихованні дитини брали участь двоє батьків. Також варто звернути увагу, що батько – це один з перших об'єктів, який грає роль в ранній ідентифікації дитини. Саме батько допомагає усвідомити дитині її стать. Найбільше батько впливає на розвиток таких якостей дитини: стриманість; неквапливість; врівноваженість; безтурботність; спокій; оптимізм; старанність; відповідальність. Дуже часто чоловік хоче, щоб його син був схожий на нього. Наприклад, якщо батько спортсмен, то він хоче, щоб і син займався спортом, а у дитини це може дуже погано виходити. А батько замість того, щоб підтримати дитину і прийняти такою, як є намагається її зробити такою, як хоче він [4, с. 45]. Важливо чути те, що дитина хоче і давати можливість їй займатися тим видом діяльності, який їй подобається. Діти майже завжди переймають стиль поведінки свого батька, хочуть бути схожими. Виходячи з цього у дітей з'являються певні моделі поведінки, на які вплинуло саме виховання зі сторони батька.

Наприклад, психолог Д. Баумрінд виявила три моделі поведінки дітей залежно від особливостей поведінки батьків:

- модель I – діти з високим рівнем незалежності, зрілості, упевненості в собі, активності, стриманості, допитливості, доброзичливості, які вміють розбиратися в оточенні;
- модель II – діти, недостатньо впевнені в собі, замкнені й недовірливі;
- модель III – діти, не впевнені в собі, не виявляють допитливості і не вміють стримуватись [2, с. 2].

Тому якщо батько прагне до того, щоб дитина була особистістю з високим рівнем розвитку, достойною поведінкою, психологічно здоровою, то потрібно не тільки виховувати дитину на словах, а й показувати гідний приклад. Часто батько може демонструвати асоціальні приклади поведінки. Наприклад, може нецензурно висловлюватись, вживати спиртні напої, або палити. Деякі батьки це роблять на очах у дитини, а вона тим часом засвоює таку поведінку для наслідування і хоче бути такою, як тато. Інколи буває так, що дитина дуже капризує, намагаючись отримати любов і увагу від свого батька. Частіше за все, коли в дитина капризує, батько може просто не звертати на це увагу, наприклад, говорити, що дитина просто маніпулює. В деяких випадках дійсно може бути так, що дитина за допомогою сліз та власних істерик домагається того, що хоче. Але найчастіше у випадку істерик чи маніпуляцій варто звернути увагу на те, як батько реагує на таку поведінку. Інколи вона є свідченням того, що дитині не вистачає батьківської участі у її житті.

Ряд дослідників наголошують, що прояви неадекватного батьківського ставлення, недостатня увага, гіперопіка нерідко викликають у дітей сенсорний голод, недорозвиненість вищих почуттів, інфантильність особистості. М. Буянов, спостерігаючи за дітьми, які виховані за типом гіпоопіки, відзначає, що їм властиві надмірна рухливість, метушливість, роздратовування. В той же час протилежний вказаному тип батьківського ставлення – гіперопіка, сильні обмеження з боку батьків – призводять до невротичного та пригніченого стану, підозрілості, невпевненості та тривожності, психічної незрілості труднощів у спілкуванні з іншими дітьми [5, с. 320].

Завжди, коли дитина починає капризувати неочікувано чи «на рівному місці», варто уважно слідкувати за станом здоров'я дитини [3, с. 10]. Якщо дитина завжди була в стресі через те, що їй не вистачає батьківської любові та уваги, чи, можливо, батько навіть агресивно себе поводить, то це може викликати ряд захворювань, що можуть вплинути на фізичний і психологічний стан дитини. Тому не варто думати, що все мине, адже це може негативно вплинути на дитину і її особистісний розвиток. Важливо завжди спілкуватися з дитиною, намагатися зрозуміти її, і пояснити всі незрозумілі моменти.

Дуже часто батько себе рахує авторитетом і вважає, що у всіх питаннях дитина має слухати тільки його, виконувати те, що він скаже, навіть якщо сама цього не хоче. Дуже важливо давати дитині право вибору, право висловити власну думку, щоб дитина не боялася бути собою і мати власну позицію. Бо якщо вимагати від дитини бути слухняною вдома, то можна сподіватись, що покірна дитина почне дослухатися до когось іншого поза родиною [2, с. 44]. Дитина просто буде робити те, що їй казатимуть інші, і не зможе навіть відстояти свої права. Дитина, якій не дозволяли висловлювати свою думку, і нехтували її бажаннями, може дуже легко потрапити до поганої компанії, яка згубно впливатиме на неї і керуватиме її вчинками.

**Висновок.** Отже, батько – це людина яка впливає на загальний розвиток дитини. Його любов та повага до дитини допомагає дитині сформуватися здоровою особистістю. Батько впливає на всі сфери життя дитини. Якщо дитині не буде вистачати батьківського виховання вона себе почуватиме неповноцінною.

Дуже часто хлопці, яким не вистачає батька не можуть реалізувати себе професійно, не можуть нести за себе відповідальність, завжди потребують допомоги мами, не можуть самостійно приймати рішення. У дівчат, яким не вистачає батька виникають труднощі у самореалізації, стосунках з чоловіками та з самооцінкою. Тому батьку надзвичайно важливо брати відповідальність за виховання своїх дітей і розуміти, що від цього залежить майбутнє дитини. Позитивне спілкування та ставлення батька до дітей формує позитивне ставлення

дитини до світу, до інших людей та до самого себе, відсутність депресій у дорослому житті та високу самооцінку. Роль батька у житті дитини є надзвичайно цінною. Його позитивна участь у житті дитини є запорукою її щасливого та успішного майбутнього. Варто завжди пам'ятати, що поведінка, ставлення, слова, дії, емоції, жести – усе це неминуче впливає на формування особистості кожної дитини.

Перше і важливе завдання батька – це бути поруч у житті своєї дитини з перших днів життя, ставати кращим та своїм прикладом закладати цеглини особистості. Адже кожній дитині потрібний батько, який зможе допомогти, який завжди підтримає, який дасть гідний приклад, який буде опорою і силою, який навчить поважати інших і любити себе, який надасть впевненості і сміливості рухатися тільки вперед, який навчить завжди відстоювати свої права.

### Список використаних джерел

1. Бондарчук О. І. Психологія сім'ї – курс лекцій – 2001 – Режим доступу: <https://subject.com.ua>.
2. Кон Альфі. Любов без умов. Від нагород і покарань до турботи й порозуміння / Альфі Кон – К. : Віват, 2021. – 320 с.
3. Мурашова Е. Ваш непонятний ребенок / Е. Мурашова. – М. : Самокат, 2011. – 256 с.
4. Райшер Е. Супербатьки. 75 успішних стратегій виховання / Еріка Райшер. – К. : КМ-БУКС, 2018. – 208 с.
5. Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений. Курс лекцій / Л. Б. Шнайдер. – М. : Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.
6. Юрченко І. В., Психологічна характеристика неповної сім'ї / І. В. Юрченко // Альманах Студентського наукового товариства «Актуальні питання психологічної науки». – Рівне : РДГУ, 2008. – Вип. 1. – С. 119-124.

УДК: 159.952.13:159.953

## ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ШКОЛЯРІВ

**Чорноус Я.М., здобувач ОС «бакалавр»,**  
спеціальності 053 «Практична психологія», 3 курс, РДГУ  
**Назарець Л.М, канд. психол. наук, доцент**

В наш час у системі педагогічної освіти найважливішим постає питання пошуку можливостей удосконалення підготовки освіченої, активної в соціальному та пізнавальному плані, інтелектуально розвиненої особистості. Активність, як цілеспрямована, самостійна діяльність розглядається психологами та педагогами як головна, пріоритетна передумова повноцінного навчання. Важливо вміти орієнтуватися в потоці інформації, вдосконалюватися, прагнути до навчання та виявляти творчий підхід до розв'язання навчально-пізнавальних завдань. Пізнавальний інтерес є тим потужним стимулом, який спонукає учня до активного пошуку шляхів вирішення завдань, що постають перед ним. Тому школа повинна відповідально підходити до питань розвитку пізнавального інтересу в учнів, починаючи з молодших класів.

**Мета дослідження** – охарактеризувати психологічні умови, що впливають на формування пізнавального інтересу в школярів.

**Виклад основного матеріалу.** Вивченням проблеми формування пізнавального інтересу займалися багато дослідників, серед яких: Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, А.К. Маркова, Т.Н. Морозова, Г.І. Щукіна та ін. Зокрема, на думку Г.І. Щукіної, інтерес виступає як “могутній спонукач активності особистості, під впливом якого усі психічні процеси відбуваються особливо інтенсивно і напружено, а діяльність стає захоплюючою і



продуктивною". А.К. Маркова пропонує підходити до пізнавальних інтересів як до динамічного явища, що перебуває у постійному розвитку, а не як до статичної характеристики, до "застиглої" якості особистості. Н.Г. Морозова називає пізнавальний інтерес "потужною рушійною силою самостійного набуття знань" [3].

Під пізнавальним інтересом психологи розуміють вибіркочу спрямованість особистості на пізнання певного об'єкту, явища, діяльності та самостійну, ініціативну діяльність дитини, спрямовану на пізнання навколишньої дійсності, зумовлену необхідністю розв'язати завдання, що постають перед нею в конкретних життєвих ситуаціях. Прояв інтересу дитини до навколишнього світу характеризується чіткими параметрами і є природним. Про інтереси дитини та інтенсивність її прагнення ознайомитися з певним предметом чи явищем свідчать увага, особлива зацікавленість, стурбованість, емоційне ставлення [2]. Формування пізнавального інтересу – це система цілеспрямованих впливів, що викликає якісні зміни в характеристиках пізнавального інтересу. Це процес, що зумовлений соціальним оточенням, сферою і характером діяльності не тільки самої дитини, але й тих, хто її оточує, процесами навчання і виховання, колективом, активністю самої особистості, її позицією і роллю в структурі діяльності колективу [4]. Дослідження психологів доводять, що стійкий інтерес проходить чотири етапи розвитку: зацікавленість, допитливість, пізнавальний інтерес, теоретичний інтерес. Зацікавленість вважається найелементарнішим інтересом, що за певних ситуацій оволодіває учнями, але при зміні ситуації швидко зникає. Цей етап розвитку інтересу пов'язаний з тим, що предмет є новим та може й не мати особливого значення для даної особи. В цей період в учнів ще не помічається прагнення до пізнання суті предметів, явищ, процесів, які вивчаються. Допитливість характеризується прагненням вийти за межі побаченого, розширити свої знання, одержати відповідь на запитання, що виникають під час навчання. На цьому етапі учням притаманні емоції здивування, почуття радості відкриття. Із появою допитливості система когнітивної діяльності набуває вираженої стійкості, і навіть тимчасові невдачі не здатні викликати порушення її функції. Пізнавальний інтерес – це вищий етап розвитку пізнавальної діяльності особистості, який характеризується відносно стійким прагненням до постійного глибокого вивчення навчального предмета, прагненням самостійно розв'язати проблемне запитання. Такий інтерес пов'язаний з намаганням самостійно розв'язати проблемне питання. У центрі уваги – проблема, а не готові знання. При цьому людина шукає причину, намагається осягнути сутність предмета, самостійно встановити закономірність, розкрити причинно-наслідкові зв'язки.

Теоретичний інтерес є найвищим рівнем інтересу та характеризується спрямованістю учня не лише на глибоке і міцне засвоєння знань, пізнання закономірностей та опанування теоретичних основ, а й на застосування їх на практиці. Теоретичний інтерес виникає тоді, коли формуються наукові погляди, переконання, стійкий світогляд [1].

Соціальне середовище є однією з умов, від якої залежить, чи перейде потенційна можливість виникнення пізнавального інтересу у реальну дійсність. Виховання в дітей пізнавального інтересу до вивчення будь-якого предмету – одне з важливих питань, що стоїть перед учителем та батьками. Саме батьки є першими вчителями своїх дітей та від них залежить подальший розвиток пізнавального інтересу. Сім'я та виховання відіграє вирішальну роль у розвитку дитини. На всіх етапах соціалізації освітній рівень сім'ї, інтереси її членів позначаються на інтелектуальному розвитку дитини, на прагненні до продовження освіти і до самоосвіти. Але деякі батьки не виявляють інтересу до навчання своїх дітей та розвитку їх пізнавальних інтересів і бажання вчитися у дитини для них не є істотним. В подальшому в таких дітей виникають великі проблеми в засвоєнні матеріалу, в успішності та розвитку пізнавального інтересу.

Після вступу в освітній заклад саме навчання стає основною формою та умовою розвитку пізнавального інтересу у дитини. З одного боку, під час навчального процесу школяр здобуває нові знання, які розширюють його світогляд, а з другого боку – у процесі активної пізнавальної діяльності розвиваються навчальні можливості учня, завдяки яким він

може самостійно і творчо не лише використовувати запас вже набутих знань, а й шукати нові, задовольняючи свої потреби в пізнанні та навчальній активності.

Міцні знання, уміння й навички учні набувають у процесі активної пізнавальної діяльності, важливим збудником якої є інтерес. Щоб підтримати цей інтерес вчитель повинен використовувати різні форми зацікавленості: дидактичні і сюжетні ігри, задачі у віршах, ребуси, ігрові ситуації, відео, презентації тощо. Найважливішим джерелом інтересу до навчальної діяльності є зміст самого предмета вивчення, і для того, щоб він мав найбільший стимулюючий вплив, він повинен відповідати вимогам, сформульованих у принципах навчання. Вчитель повинен потурбуватися про це з першого проведеного уроку.

Формування інтересу до навчання є результатом всього навчально-виховного процесу в школі, зусиль педагогів та батьків. Виховання повноцінної мотивації та пізнавального інтересу забезпечується багатьма факторами впливу такими, як: відбір сучасного змісту та методів навчання, загальною атмосферою в школі та класі, рівень педагогічної діяльності, схвалення з боку вчителів та батьків тощо [5]. У формуванні пізнавального інтересу можна виділити ряд значних для навчання і розвитку моментів. Будь-який навчальний предмет повинен мати цікаві особливості, які містяться в невідомих явищах, нових фактах, у зв'язках і закономірностях, які змушують по-новому дивитися на світ. Набутий індивідуальний досвід, рівень знань, умінь, якими володіє учень, сфера його спілкування з предметами і явищами оточуючого світу, а головне спілкування з людьми, які активно будуть впливати на його пізнавальний інтерес. Цей процес перетворення об'єктивно цікавого в особисто значиме і складає головне у становленні пізнавального інтересу школяра до учіння.

**Висновки.** Отже, пізнавальний інтерес являє собою важливий фактор навчання й у той же час є життєво-необхідним чинником становлення особистості. Формування пізнавального інтересу розпочинається ще з раннього дитинства і головними рольовими особами в цьому постають батьки. Саме вони повинні залучати дитину до різноманітної діяльності, займатися її інтелектуальним розвитком та приділяти їй достатню кількість часу. Після батьків естафету у формуванні пізнавального інтересу переймає школа і на її плечі лягає велика відповідальність, яка вимагає педагогічної підготовки вчителя. Важливими умовами впливу на інтерес у школярів стає розуміння дитиною змісту і значення матеріалу що вивчається, емоційна привабливість навчання, загальна атмосфера в школі та класі, творче використання якісної додаткової інформації, самостійність у пізнавальній діяльності, схвалення з боку вчителя та батьків тощо.

Сучасний учитель повинен максимально залучати кожного учня до активної діяльності, тому застосування на уроках різноманітних методів засвоєння знань є необхідним для активації пізнавального інтересу та засвоєння інформації. Школа повинна бути готовою до підготовки інтелектуально розвиненої особистості, активної в соціальному та пізнавальному плані.

### Список використаних джерел

1. Боднар А. Я., Макаренко Н. Г. Шляхи формування пізнавального інтересу особистості в процесі професійного самовизначення / А. Я. Боднар, Н. Г. Макаренко // Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – 2014. - С. 32 – 38.
2. Лякішева А., Мозоль В. Розвиток пізнавальних інтересів старших дошкільників як наукова проблема / А. Лякішева, В. Мозоль // Педагогічний часопис Волині. - №4(11), 2018. - С.33 – 38.
3. Назарець Л.М. Пізнавальний інтерес як складова самосвідомості підлітків / Л. Назарець //Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 37. – Рівне: РДГУ, 2007. – 274с.- С. 138-140.
4. Назарець Л.М. Психологічні особливості формування пізнавального інтересу учнів у процесі навчально-пізнавальної діяльності / Л. Назарець //Актуальні проблеми

психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / За ред. С.Д. Максименка. – К.: ДП “Інформаційно-аналітичне агенство”, 2008. – Том. X, Вип.7. – 600с. – С.325-332.

5. Шульга А.В., Тимирівська Т.М. Формування інтересу молодшого школяра до образотворчої діяльності / А. В. Шульга, Т. М. Тимирівська // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. - №70, 2020. - С. 99 – 103.

**УДК 159.922.8:159.923**

## **ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ САМОСТАВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ**

**Шевчук Ольга, здобувач ОС «Бакалавр»**

спеціальності 053 «Практична психологія», 2 курс, РДГУ

*Керівник: Джемдзера О.В., старший викладач*

На сьогоднішній день проблема самоствавлення дуже болюча. Це пов'язане з тим, що в житті відносини до себе займає особливе місце. Самоствавлення є необхідним компонентом особистості в усіх відносинах до життя, адекватне ставлення до людини, до самого себе.

**Мета** дослідження - охарактеризувати особливості психологічного дослідження самоствавлення підлітків.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема ставлення до себе вивчали у зарубіжній і вітчизняній психології такі дослідники, як Л. І. Божович, О. О. Бодальов, Л. С. Виготський, І. С. Кон, Г. С. Костюк, С. Куперсміт, В. В. Столін, С. Д. Максименко, В. М. Мясіщев, С. Р. Пантелеев, К. Роджерс, М. Розенберг, Л. Уэльс, І. І. Чеснокова. У працях вчених розглянуті такі питання: самоствавлення як компонент самосвідомості, зміни самосвідомості у підлітковому віці та вплив на самоствавлення, формування емоційно-ціннісного ставлення до себе, вплив соціуму на формування і розвиток самоствавлення. На сьогодні достатньо широко розглянута структура ставлення до себе (Б. С. Братусь, Є. Н. Волкова, Л. Я. Гозман, Д. І. Дубровський, С. Р. Пантелеев, А. В. Петровський, М. І. Сарджвеладзе, В. В. Столін). Зарубіжними вченими самоствавлення розглядається більшою мірою як узагальнена самооцінка, яка виступає в якості стійкого надситуаційного особистісного утворення, що виражає міру позитивного ставлення індивіда до себе, інтегрованого із часткових самооцінок (Х. Балтер) та має вияв у почутті схвалення, що відображає впевненість індивіда у власній самоцінності, значимості (С. Куперсміт). С. Р. Пантелеев пропонує принцип ієрархічно-динамічної структури самоствавлення, спираючись на розроблені О. М. Леонтьєвим уявлення про ієрархічно-динамічну будову мотиваційної сфери особистості, визначеної смислоутворюючими мотивами. С. Р. Пантелеев відмічає, що однакові за емоційною семантичною модальністю компоненти самоствавлення можуть виражати різний ціннісно-смысловий зміст для особистості.

У своїх дослідженнях В. О. Ядов та Л. Н. Лукін розглядали самоствавлення як ієрархічну систему настанов особистості, які направлені на саму себе і представили у вигляді чотирьох рівнів:

- вітальний, який об'єднує елементарні, фіксовані, більшою частиною неусвідомлені настанови (у вигляді переживань, настанов щодо ставлення до себе як до суб'єкта вітальної активності);

- конкретно-ситуативний, змістом якого є складніші, усвідомлені настанови ставлення до себе як до суб'єкта конкретних видів діяльності; виражаються у парціальних самооцінках і окремих образах, які виникають в результаті зіставлення суб'єктивних Я-образів і Я-образів значимих інших;

- узагальнений, який являє собою «єдиний узагальнений образ свого Я, більш зрілий і стабільний»;

– ціннісний, який відображає ставлення до себе як до члена суспільства і змістом якого виступають ціннісні орієнтації суб'єктивної, соціальної активності.[2.с.56]

Самоставлення – це ставлення до самого себе. [3] Ставлення до самого себе – це осмислене ставлення до власних суб'єктивних утворень, тобто особистісних властивостей. Самоставлення особистості розуміється як складне когнітивно афективне утворення зрілості якого визначається взаємозв'язком і ступенем узгодженості. Його структура складається з двох компонентів «Образ-Я» або катогоріальне «Я» і емоційно-ціннісного ставлення до себе – переживання оцінки власної значущості як суб'єкта соціальної активності, які утворюють рефлексивне «Я». Позитивне самоставлення лежить у вірі підлітка в свої можливості енергійність самостійність пов'язане з готовністю до ризику а негативне самоставлення є джерелом різних труднощів у спілкуванні

Підлітковий ранній юнацький період – це етап який є між дитинством і юністю. Проходить він з 10-11 до 16-17 років. На початку цього періоду появляються багато специфічних рис, найважливішим є спілкування з однолітками і прагнення затвердити свою самостійність, незалежність. Е. Еріксон вважає, що саме на цьому відрізку життєвого шляху фізичні якості підлітка стають передумовами для становлення його самоставлення і самоототожнення. Головною небезпекою на шляху до повноцінного розвитку, на думку Е. Еріксона, є уникнення у підлітковому віці відчуття «розмитого» Я. Юнацьке чи дівоче тіло швидко росте і змінює зовнішній вигляд, життя наповнюється новими суперечливими переживаннями, а тому часто провокує розгубленість, песимізм, апатію. Підлітковий вік є періодом найбільшої психологічної репресивності, внутрішньої неврівноваженості. В цьому віці змінюється все починаючи від цілісної особистості. Проблема самоставлення найбільш болючою є для підліткового віку. У підлітковому віці дитина робить значний поступ своєї особистості. Них часто неадекватна та не стійка самооцінка. У підлітків не виникає цілісний Я-образ.

Стійке самоставлення є в основі віри підлітка в свої можливості. А також самостійності і енергійності та очікуванні успішності своїх дій у невизначеній ситуації. Негативне самоставлення виражає труднощі в спілкуванні оскільки підліток с таким ставленням до себе наперед упевнений в тому, що оточуючі ставляться до нього погано. Проблема цінності свого «Я» майже повністю поглинає його увагу, у зв'язку з чим рівень активності підлітка підвищується ускладнюючи вибір адекватного способу взаємодії, поведінка дитини встає ригідною, що зумовлює необхідність дослідження самоставлення підлітків.

Особливості самоставлення досліджується за допомогою таких методик на виявлення уявлень про себе, та її Я-концепція: методика «Q-сортування» (Q-sort) В. Стефансона; «Тест-опитувальника для визначення самоставлення особистості» В. В. Столін С. Р. Пантелеєв, методика «Рефлексивний опитувальник довіри до себе» Т. П. Скрипкіної, методика «Шкала самоповаги» М. Розенберг, методика «Діагностика рівня розвитку рефлексивності» А. В. Карпова, методика «Шкала загальної самоефективності» Р. Шварца, М. Єрусалема, методика «Можливі Я» В. Ромека, Х. Маркус, П. Нуріус в адаптації Г. М. Прихожан, методика «Оцінка потреби у схваленні» Методика Д. Крауна, Д. Марлоу в адаптації Ю. Л. Ханіна, Є. П. Ільїна.

За допомогою методики «Q-сортування» (Q-sort) В. Стефансона. можна вивчити уявлення особистості про себе. Досліджуваному пропонується набір карток з твердженнями або назвами особистісних якостей. Ці карти потрібно розділити на три групи від найбільш характерних до найменш характерних для досліджуваного. Переваги методики полягає в тому, що при роботі з нею досліджуваний проявляю свою індивідуальність реальне «Я» [2]. Метою Тесту-опитувальника для визначення самоставлення особистості В. В. Століна та С. Р. Пантелеєва є визначення емоційного та семантичного змісту ставлення особистості до себе.

Також за допомогою цього тесту можна дізнатися: відвертість, самовпевненість, самокерівництво, дзеркальне «Я», самоцінність, самоприйняття, самоприв'язаність, конфліктність та самовизначеність а також самоповагу, аутосимпатію та самоприниження. Р.

Вайлі пропонує до двадцять методик і діагностичних технік: методи орієнтовані на неусвідомлене нефеноменальне Я; методи спрямовані на аналіз глобального самоствавлення; методи, призначені для соціальних вимірів Я-концепція [1]. Метою методики «Рефлексивний опитувальник довіри до себе» Т. П. Скрипкиної є вимірювання довіри до себе у значущих сферах життя – сімейній, інтимній, соціальних контактах, в навчанні [3]. Методика «Діагностика рівня розвитку рефлексивності» А. В. Карпова спрямована на визначення ступеня розвитку рефлексивності як особистісної властивості; «Шкала загальної самоефективності» Р. Шварца, М. Єрусалема призначена для вимірювання суб'єктивного відчуття особистісної ефективності [1].

**Висновки.** У підлітковому віці дитина робить значний поступ в усвідомленні своєї особистості, тому самоствавлення у підлітків є необхідним компонентом формування ставлення до людей, до самого себе. Позитивне самоствавлення лежить у вірі підлітка в свої можливості. Самоствавлення являє собою особистісне утворення, яке активно відтворюється самою особистістю допомогою різних компенсаторних тактик. Процес самопізнання є складним і досить суперечливим, самооцінка – часто не адекватна та нестійка.

Дослідження особливостей самоствавлення підлітків здійснюється за допомогою методики «Q-сортування» (Q-sort) В. Стефансона; методики «Тест-опитувальника для визначення самоствавлення особистості» В.В. Столін, С.Р. Пантелеєв, методики «Рефлексивний опитувальник довіри до себе» Т. П. Скрипкиної, методики «Шкала самоповаги» М. Розенберг, методики «Діагностика рівня розвитку рефлексивності» А. В. Карпова, методики «Шкала загальної самоефективності» Р. Шварца, М. Єрусалема, методики «Можливі Я» В. Ромека, Х. Маркус, П. Нуріус в адаптації Г. М. Прихожан, методики «Оцінка потреби у схваленні» Д. Крауна, Д. Марлоу в адаптації Ю. Л. Ханіна, Є. П. Ільїна.

#### Список використаних джерел

1. Пантїлеєв С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С. Р. Пантїлеєв. — М. : МГУ, 1991. — 110 с.
2. Прихожан А. М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста / Прихожан А. М.. — М: АНО «ПЭБ», 2007. — 56 с
3. Скрипкина Т. П. Психология доверия: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т. П. Скрипкина. — М. : Академия, 2000. — 264 с.

УДК 159.942: 159.922.8

### ЕМПАТІЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ ФОРМУВАННЯ У РАННЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Шпраха Л., здобувач ОС «Магістр»

спеціальності 053 «Психологія», 2 курс, РДГУ

Кулакова Л. М., кандидат психол. наук, доцент

Актуалізація нових цінностей в освіті, кардинальні зміни у соціально-культурному житті суспільства вимагають виховання людей нового типу. Становлення особистості, здатної до співчуття, співпереживання, сприйняття емоційних проявів іншої людини забезпечує її успішну адаптацію у сучасному соціокультурному просторі. Розвиток емпатії є невід'ємною частиною формування особистості, виховання у індивіда культури міжособистісної взаємодії, розвитку здатності людини керувати своїми почуттями та переживаннями. Вивчення проблеми емпатії важливе тим, що вона формує успішне входження індивіда в суспільство, допомагає йому адаптуватися, ефективно спілкуватися, взаємодіяти з іншими людьми, оскільки найбільший успіх в спілкуванні мають люди з високо розвинутою емпатією.

Величезна кількість вчених присвятили свої праці вивченню проблеми емпатії, зокрема, Е. Тітченер, Т. Ліппс, Д. Ріццолатті, С. Барон-Коен і С. Вілрайт, В. Косоногов. Різні

аспекти розвитку особистості висвітлювалися в роботах відомих вітчизняних психологів та педагогів (К. А. Абульханова-Славська, М. Й. Боришевський, Д. Б. Ельконін, О. В. Запорожець, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, Н. І. Непомняща, В. А. Сухомлинський, та інші), які стали методологічним та теоретичним підґрунтям багатьох досліджень цієї проблеми. Серед них значне місце посідають дослідження емоційного розвитку, чутливості, сприяння та співпереживання (Л. І. Джрнзаян, А. Д. Кошелева, Я. З. Неверович, Л. П. Стрелкова). Низка досліджень була присвячена саме окремим аспектам розвитку емпатії та її компонентів (Л. П. Алексеева, С. Б. Борисенко, Л. П. Виговська, Т. П. Гаврилова, Л. П. Стрелкова, І. М. Юсупов), співвідношенню емпатії та моральності (А. А. Валантінас, А. В. Соломатіна, Н. О. Шевченко), впливу різних факторів на процес виховання емпатії (Р. О. Агавелян, Г. Ф. Михайліченко), сутності емпатії як різновиду просоціальних тенденцій (Р. В. Павелків, Н. В. Корчакова).

**Мета дослідження** – проаналізувати соціально-психологічний зміст феномену емпатії, а також психологічні особливості формування емпатійності особистості у період ранньої юності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Термін «емпатія» має грецьке походження і означає «em» – спрямований в середину та «pathos» – глибоке, сильне почуття, близьке до страждання. Наукове поняття «емпатія» увійшло в психологію на початку нашого століття, однак історія вивчення цього питання розпочалася набагато раніше.

Термін «емпатія» був введений психологом Е. Тітченером для позначення внутрішньої активності, результатом якої є інтуїтивне розуміння ситуації іншої людини. Науковець інтегрував філософські ідеї про симпатію та теорію вчування Е. Кліффорда і Т. Ліпса. У сучасній психології це поняття інтерпретується як «здатність індивіда емоційно реагувати на переживання інших людей, розуміти їх стан, відчуття і думки» [5, с. 121]. Здатність до усвідомленні почуттів іншої людини має не тільки різну міру вираженості, але й різні рівні розвитку та особливості прояву. Можна виділити три види емпатії:

*Раціональна або інтелектуальна.* У ній на першому місці – усвідомлене прийняття емоційного стану особистості, його раціональний аналіз. Важливу роль у цьому виді емпатії відіграють асоціації із раніше пережитими ситуаціями, тобто з досвідом. Людина розмірковує над поведінкою партнера, згадує схожу ситуацію і переживає подібні почуття. Ефективність цього виду емпатії залежить від багатства емоційного досвіду індивіда. Недаремно кажуть, що зрозуміти людину, яка страждає, зможе лише той, хто сам страждав.

*Психоемоційна емпатія,* заснована на механізмі психічного зараження. Найяскравіше вона виражена у людей з надмірно чутливою нервовою системою, здатних сприймати емоційні сигнали від інших людей усіма органами відчуттів. Люди, схильні до такої емпатії, часто не усвідомлюють цього і страждають від своєї надмірної чутливості і нервових перевантажень.

*Інтуїтивно-прогностичний вид.* Це емпатія, що спрямована у майбутнє. Люди, наділені нею, здатні співпереживати не тільки миттєвим почуттям партнерів, але й можуть передбачити їх емоційні реакції на події, які ще не відбулися, на власні ще нескоені вчинки. Люди, схильні до такого виду емпатії часто надто емоційно сприймають будь-які події, що може спричинити небажані наслідки. Наприклад, вони намагаються не спізнюватися додому, оскільки відчувають, як буде хвилюватися рідна людина, що чекає вдома.

Здатність людини до емпатії, тобто до співчуття, співпереживання іншій людині, називається емпатійни здібностями. Індивіда, у якого емпатія відрізняється врівноваженістю і найвищим ступенем вираженості її когнітивних, емоційних і поведінкових компонентів, можна назвати емпатійною людиною. У такої людини розвинене вміння відчувати, передбачати і розпізнавати емоційні стани інших людей, проявляти своє співчуття у різних ситуаціях, спрямованих на посилення благополуччя людей.

У юнацькому віці особливо важлива потреба в доброзичливих відносинах, які передбачають тенденцію до повного осмислення і визнання іншого, встановлюючи інтимно-особистісний характер спілкування у взаємодії з однолітками, а потім і зі значущими дорослими. Протягом ранньої юності (від 15-16 до 17-18 років) особистість виходить на

рубіж відносної зрілості, в цей період завершується бурхливий ріст і розвиток організму, а також первинна соціалізація. В юності у молодого людини виникає проблема вибору життєвих цінностей. Юність прагне сформуванню внутрішню позицію стосовно себе («Хто Я?», «Яким Я повинен бути?»), стосовно інших людей, а також до моральних цінностей. Саме в юності молода людина свідомо обирає своє місце серед категорій добра і зла. «Честь», «гідність», «право», «обов'язок» та інші, що характеризують особистість, гостро хвилюють людину в юності [4, с. 268]. Саме тому період ранньої юності вважається одним із найсприятливіших етапів у формуванні емпатійності особистості.

Як і будь-яке емоційне явище, емпатія піддається розвитку. В онтогенезі дитини виділяють два механізми емпатії, що розвиваються послідовно: співпереживання як спільне переживання неблагополуччя іншого; співчуття - усвідомлений відгук на емоційний стан іншого. Як комунікативна якість особистості юнацького віку, емпатія є найпершим регулятором взаємин між людьми. Вона проявляється в прагненні допомагати іншим людям, також передбачає розвиток гуманістичних цінностей особистості студентів. Емпатія у юнацькому віці є важливим елементом комунікативного процесу. По відношенню до нього вона може виконувати функцію забезпечення особливого фону взаємодії партнерів, способу отримання, обробки та перевірки достовірності інформації двома способами: 1) мотивуючи індивіда на отримання інформації для посилення власної включеності у процес спілкування; 2) діючи у якості зворотнього зв'язку на вже зібрану інформацію [3, с. 114].

За дослідженнями Л. П. Журавльової [2], в умовах адекватної соціальної ситуації розвитку підліткової та юнацької вік (вік дорослішання) є дуже важливим для позитивної динаміки емпатії, інтеграції її в особистісну якість. У цьому віці відбувається становлення емпатійності як вікової особливості особистості. А у ранньому юнацькому віці емпатія стає інтегральною характеристикою особистості у якій проявляється її ставлення до світу, людей і до власної особи; розвиваються її найвищі форми.

Під інтегральною емпатією авторка розуміє цілісне, ієрархічно структуроване, багатовимірне утворення. Її феноменологічною основою є відображення світу переживань іншої людини і трансформація цих переживань у власні. Відображення переживань та їх трансформація може бути різної міри складності і відбуватися на різних рівнях: психофізіологічному, психічному, соціопсихологічному і трансцендентному (духовному) [2, С. 292 – 293].

Розвиток емпатійних здібностей у юнаків пов'язаний з їх емоційною збудливістю, а також з впливом соціальних груп, у яких вони виховуються. В. В. Бойко виділяє такі причини низької емпатійності [1, с. 151]:

- байдужість до особистості, відчуженість. Відчуженість перетворюється в соціально нормативну поведінку, коли кожна людина намагається прагнути до незалежності, усамітнення, відстороненості;

- психологічний дискомфорт особистості. Якщо людина агресивна, тривожна, депресивна або ж спантеличена, то їй просто не на часі глибоке осмислення проблем інших людей. Враження про причини поведінки однолітка стає поверхневим. Це призводить до появи необґрунтованих порад або вимог до іншого. Емпатійні здібності можна розвивати за допомогою ігрових методів, але найбільш ефективними є заняття з елементами тренінгу (інтерактивні заняття). Найбільш значущим є тренінг активного слухання. Не менш важливим є використання художніх текстів в програмі розвитку емпатичних здібностей.

**Висновки.** Таким чином, є дві важливі причини, через які кожній людині необхідна емпатія. По-перше, без неї людина не зможе стати не тільки успішною, але навіть повноцінним членом суспільства. У неї будуть проблеми із взаємодією та спілкуванням з іншими людьми. Адже без розвиненої здатності до емпатії неможливе ні розуміння стану партнерів, ні адекватна реакція на їх дії. Друга причина полягає в тому, що люди з високим рівнем емпатії є цінними членами суспільства. Емпати часто стають душею компанії, неформальними лідерами, і до них прислухаються не через страх, а з поваги. Існує ще кілька причин, через які варто розвивати цей дар природи: допомагаючи іншим і відчуваючи їх подяку, людина підвищує свою самооцінку; емпатія необхідна для успіху в багатьох

професіях: педагога і лікаря, актора і менеджера з продажу, психолога і управління; володіння емпатією підвищує рівень творчого потенціалу; емпат відчуває брехню, тому обдурити його складно.

Впродовж юнацького віку найчастіше спостерігається позитивна динаміка показників емпатії. Молоді люди стають більш самостійними, впевненими в собі, цілеспрямованими, відповідальними за власні рішення, співчутливими та емпатійними. Останнє допомагає їм адекватно відобразити внутрішній світ Іншого, проявляти до нього толерантність, знаходити спільні інтереси та позиції. Індивідуальні особливості емпатійних здібностей в юнацькому віці детерміновані характером навколишнього суспільства юнаків, що, обумовлюється цілим комплексом різноманітних соціально-психологічних факторів. Емоційна сторона емпатійних здібностей у юнацькому віці відіграє важливу роль для розуміння способу мислення і поведінки інших людей.

#### Список використаних джерел

1. Диагностика уровня эмпатических способностей / В. В. Бойко // Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебное пособие / ред. и сост. Райгородский Д. Я. – Самара, 2001. – С. 486-490.
2. Журавльова Л. П. Психологія емпатії / Л. П. Журавльова : Монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 328 с.
3. Павелків Р. В., Корчакова Н. В. Просоціальний розвиток особистості: монографія / Р. В. Павелків, Н. В. Корчакова. – Рівне : О. Зень, 2013. – 384 с.
4. Павелків Р. В. Вікова психологія : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Р. В. Павелків. – К. : Кондор, 2011. – 468 с.
5. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанов. – К. : «Академвидав», 2006. – 424 с.

УДК 159.922.8:316.61

#### ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Ющук Аліна, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 053 «практична психологія», 2 курс, РДГУ

Керівник: Дзеджера О.В., старший викладач

Міжособистісні стосунки юнаків є досить актуальною темою сьогодення, адже взаємодія однолітків дає змогу вступати у певні зв'язки та стосунки з ними, із соціальними групами тощо. Міжособистісні стосунки також дуже впливають як на активність, так і на успішність юнаків у їхній навчальній діяльності. Також ці стосунки дуже впливають на студентство, те, як юнаки пристосовуються до нових умов, до нового колективу та більшість із них до нового житла. Розглядається спрямованість юності на пошук свого місця у світі та готовність на осмислення всього суцього.

**Мета дослідження** - проаналізувати особливості міжособистісних стосунків у юнацькому віці.

Міжособистісні стосунки – це сукупність зв'язків між людьми, які виражаються у формі почуттів, суджень та звернень один до одного. Міжособистісні стосунки тісно пов'язані із сприйманням і розумінням людьми один одного, взаємодією та підтримкою у подальшому спілкуванні. Саме від ступеню розвитку емоційної адекватності, згуртованості та їх співвідношення у колективі залежить рівень міжособистісних стосунків. Варто згадати, що В. М. Мясіщев вважав, що особистість визначає саме її ставлення до людей, що є одночасно взаємовідносинами. Важливою рисою міжособистісних стосунків є загострення потреби в дружбі, яка стає стійкішою і глибшою. Більшість випадків у потребі дружби зустрічалося саме у юнацькому віці. В цьому віці, на чому зауважують Д. Баркова та В. Нудель, люди по особливому відносяться до стосунків зі своїми однолітками, вони прагнуть до позитивних емоцій та взаємної підтримки [1, с. 25]



Саме в юнацькому віці починається особисте доросле життя, юнаки вступають у соціальні групи, проявляється потреба у дружбі та в інтимних зв'язках з певними людьми. Юнацький вік – це період, коли починає стрімко розвиватися самосвідомість особистості. Провідною діяльністю цього віку є мотив самовдосконалення та потреба у досягненні, оцінка своїх власних результатів діяльності. Характерна для юнацького віку зовнішня ситуація - це зміна соціального статусу, нові соціальні умови й обставини, початок засвоєння нових видів діяльності, розширення соціальних контактів і новий зміст пред'явлених соціумом вимог. У період юнацького віку збільшується діапазон ролевих виборів через включення особистості у нову систему відносин. У процесі інтенсивної соціалізації молодого людини стандарти й цінності суспільства можуть вступати у суперечність з очікуваннями і сформованими типами поведінки особистості, що іноді призводить до ролевих конфліктів.

Формування образу «Я» стає основою для подальших процесів самовизначення. Цей процес ретельно досліджувався І. Коном і він вважав, що головними психологічними надбаннями раннього юнацтва є відкриття людиною свого внутрішнього, світоусвідомлення своєї неповторності й унікальності. При цьому процес самопізнання стає більш усвідомленим і цілеспрямованим. Саме в юнацькому віці проявляється потреба у захисті свого особливого світу від втручання сторонніх, небажаних людей для того, щоб зберегти свою індивідуальність, досягнути значних висот, реалізувати свої цілі та зберегти свою індивідуальність.

Психологічні особливості особистісного розвитку юнаків відзначаються тим, що новоутворенням юнацького віку є особистісна ідентичність (Е. Еріксон). Сформованість «зрілої ідентичності» включає в себе існування довіри до світу, самоповаги, самостійності, ініціативності в соціальних контактах, компетентності. Основними складовими ідентичності Н. Спиця-Оріщенко вважає почуття впевненості в собі, очікування успіху, статеву ідентичність, лідерську та ідеологічну поляризацію [2, с. 198]. Міжособистісні стосунки у юнацькому віці відіграють дуже важливу роль. Характерною рисою цих стосунків є потреба в дружбі. Юнацька дружба посідає виняткове місце серед інших прихильностей. Також, якщо порівняти кількість друзів у юнацькому та підлітковому віці, можна чітко помітити, що у юнацькому віці кількість значно зменшилася. Також відомо, що саме у цьому віці юнаки прагнуть спілкуватися із дорослими на рівні, вони хочуть бачити дорослого у спілкуванні з ними як друга, а не наставника. Юнаки після того, як вступили у доросле життя, шукають порад у старших. Однак думка про те, що вони стали дорослими та самостійними, дуже часто призводить до того, що вони хочуть звільнитися від батьківської залежності.

Починається пошук супутника по життю, з'являється потреба у співпраці з людьми, потреба в інтимних стосунках з певними людьми. Також людина починає опановувати захисні механізми, які дозволяють їй захищати себе як ззовні від стороннього вторгнення, так і для зміцнення її внутрішньо, цей період відбувається із завершенням юнацького віку. У ранній юності зустрічі забезпечують втіху багатьох важливих соціально-психологічних потреб особистості. Однак дівчата більше зорієнтовані на задоволення на дні особистісних потреб, хлопці ж більш зацікавлені в задоволенні сексуальних потреб. Така відмінність неодноразово зумовлює конфлікти між юнаків та дівчат. У разі незадоволення цих потреб з'являється почуття непотрібності, самотності, зниження впевненості в собі. За словами Р. Хавули, виникнення емоційної відчуженості виражається в нездатності до прихильності та любові, байдужості, відсутності емоційного зв'язку з іншими людьми та емпатії, в нехтуванні себе та інших [3, с. 351]

**Висновок.** Отже, можна сказати, що в юнацькому віці починається «дорослість», в цьому віці починає стрімко розвиватися самосвідомість людини, юнаки починають самовдосконалюватися, з'являється прагнення до взаємовідносин з іншими людьми, потреба в дружбі та в інтимних стосунках. Також з'являється новоутворення юнацького віку - особистісна ідентичність. Оцінюється власна діяльність, юнаки починають задумуватися над тим, яке місце вони хочуть зайняти у суспільстві. Однією з основних особливостей цього віку є те, що юнаки прагнуть вступити у соціальні зв'язки, з'являється прагнення підтримувати зв'язок спілкування із дорослими. Невід'ємною частиною юнацького віку є те,

що починається пошук свого супутника по життю та прагнення співпрацювати із певною групою осіб, допомагати іншим у праці. Також у цьому віці юнаки відчувають потребу у підтримці та допомозі, адже так вони відчувають, що вони не залишаться одні в цьому світі у скрутну хвилину.

### Список використаних джерел

1. Баркова Д. Ю., Нудель В. О.. Особливості прояву емоційної сфери особистості у формуванні міжособистісних стосунків у юнацькому віці / Д. Ю. Баркова, В. О. нудель // Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Педагогіка і психологія». - 2013. - Вип. 19 - С. 25-28
2. Спиця-Оріщенко Н. Психологічні особливості розвитку особистості в ранньому юнацькому віці / Н. Спиця-Оріщенко // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки. – 2016. - №1 - С. 198-200.
3. Хавула Р. Психологічні особливості становлення самоефективності в юнацькому віці / Р. Хавула // Актуальні питання гуманітарних наук. – 2017. – Вип.17 - С. 348-355.

УДК 159.923

## ЧИННИКИ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ

**Якимець Мар'яна, здобувач ОС «Магістр»  
спеціальності 053 «Психологія», 2 курс, РДГУ  
Кулакова Л. М., кандидат психол. наук, доцент**

Соціально-економічна та політична ситуація, яка існує наразі у суспільстві, потребує від особистості здатності до подолання напруги, наявної в соціумі, вміння ставати суб'єктом власного життя та соціальних змін, й водночас зберігати відчуття задоволення життям та собою, позитивно оцінювати власне існування. Нестабільність економічних інститутів, фінансова напруженість, зниження рівня та якості життя населення викликали в останні десятиліття значний науковий інтерес до проблеми психологічного благополуччя особистості як необхідної умови її психологічної безпеки.

**Мета дослідження** - теоретично обґрунтувати чинники психологічного благополуччя особистості.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У кожній науці існує своє розуміння та змістовне наповнення даного поняття. Зазначимо, що базова категорія «благополуччя» у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» визначається як «життя в достатку й рівновазі; добробут, щастя» [1, с. 86]. Поняття «щастя» описується, зокрема, як «стан цілковитого задоволення життям, відчуття глибокого вдоволення та безмежної радості, яких зазнає хто-небудь» [1, с. 1637]. Проблема благополуччя має глибоке коріння в історії, філософії, психології, соціології та інших науках. Кожна з наук розглядає певний, що відноситься до сфери її компетенції, аспект даної проблеми. У соціології та економіці дослідники вивчають середовищний вплив на благополуччя індивіда (злочинність, дохід, якість продуктів, доступність закладів охорони здоров'я, ступінь невирішеності соціальних проблем, рівень освіти). У філософських роботах поняття «благополуччя» часто ототожнюється з поняттям «щастя», яке розглядається як кінцева мета людських зусиль, вищий ступінь моралі і критерій цінності для всього іншого. Психологія, перш за все, зосереджує увагу на афективних компонентах суб'єктивного благополуччя – емоціях і цінностях.

На переживання благополуччя (або неблагополуччя) впливають різні сторони буття людини, в ньому поєднано багато особливостей ставлення людини до себе і навколишнього світу. Благополуччя особистості складається з ряду складових [8]. Соціальне благополуччя – це задоволеність особистості своїм соціальним статусом і актуальним станом суспільства, до

якого вона належить. Це також задоволеність міжособистісними зв'язками і статусом у мікросоціальному оточенні, почуття спільності. Духовне благополуччя – відчуття причетності до духовної культури суспільства, усвідомлення можливості долучатися до багатств духовної культури (тамувати духовний голод); усвідомлення і переживання сенсу свого життя; наявність віри – в Бога або в себе, в долю (зумовленість) або щасливу удачу на своєму життєвому шляху, в успіх власної справи або справи партії, до якої належить суб'єкт; можливість вільно виявляти прихильність до своєї віри і т. д. Фізичне (тілесне) благополуччя – гарне фізичне самопочуття, тілесний комфорт, відчуття здоров'я, що задовольняє індивіда фізичний тонус. Матеріальне благополуччя – задоволеність матеріальною стороною свого існування (житло, харчування, відпочинок), повнотою своєї забезпеченості, стабільністю матеріального достатку. Психологічне благополуччя (душевний комфорт) – злагодженість психічних процесів і функцій, відчуття цілісності, внутрішньої рівноваги.

Таблиця 1

**Ознаки психологічного благополуччя / неблагополуччя особистості**

<b>Ознаки психологічного благополуччя</b>	<b>Ознаки порушення психологічної рівноваги</b>
адекватне сприйняття дійсності	викривлене сприйняття дійсності
здатність засвоювати знання, логічно мислити	погіршення пам'яті, уваги, інших інтелектуальних здібностей
здатність аналізувати проблеми і приймати зважені рішення	хаотичність, категоричність мислення
цілеспрямованість, активність, незалежність	нерішучість, залежність від чужої думки
здатність дотримуватися соціальних норм і правил	схильність до порушення правил, моральних норм, законів
розвинене почуття відповідальності за себе (своє життя і здоров'я)	уникання відповідальності, наявність шкідливих звичок
критичне мислення	підвищена навіюваність
здатність адекватно оцінювати себе, самоповага	занижена самооцінка, утрата віри в себе, свої можливості
природність поведінки, вихованість, чемність	демонстративність, грубість, пихатість
здатність співчувати, доброзичливість	емоційна черствість, ворожість, агресивність
вміння пробачати і забувати образи	злостивість
володіння собою	імпульсивність, різноманітні фобії
оптимізм	тривожність, зневіра

В науковий обіг термін «психологічне благополуччя» ввів Н. Бредбурн [8], характеризуючи його як суб'єктивне відчуття щастя та загальної задоволеності життям. Основними індикаторами психологічного здоров'я та благополуччя особистості, що складають її ядро, на думку Т. М. Титаренко є «насамперед цілісність, потреба у самореалізації та здатність до саморегуляції. Допоміжні периферійні характеристики, наближені до ядра, на індивідуально-психологічному рівні – креативність, гармонійність, адаптивність; на ціннісно-смысловому – схильність до сенсоутворення, осмислення досвіду та здатність одержувати насолоду від життя; на соціально-психологічному – схильність до співробітництва, здатність до співпереживання та довіра до світу» [6, с. 147]. С. Д. Максименко, розглядаючи психологічне здоров'я та благополуччя особистості зазначає, що вони набувають своєї помітної ролі в системі надання психотерапевтичної допомоги людям. «Першими проявами психологічного нездоров'я є симптоми неадекватності, невизначеності в плані ефективності власних переживань, поведінки. Благополуччя в психологічному здоров'ї особистості може бути порушене домінуванням

певних негативних за своєю суттю рис характеру, дефектами в моральній сфері, неправильним вибором ціннісних орієнтацій» [3, с. 267].

Розглядаючи поняття якості життя, задоволеності життям, суб'єктивного, психологічного, соціального та інших аспектів благополуччя, Ж. П. Вірна наголошує на тому, що головною для їх забезпечення є система цінностей, які є визначальними факторами задоволення базових потреб особистості, її ефективного функціонування у напрямі професійної та особистої самореалізації, міжособистісних стосунків та наповнення життя позитивними емоціями [2, с. 107]. Через те, психологічна сторона якості життя людини проявляється передусім у тому, як сама особистість розкриває межі власного психологічного благополуччя та пріоритети свого існування. Психологічне благополуччя містить дві основні складові: превалювання позитивних емоцій над негативними і позитивна оцінка свого життя. Таким чином, можливим є виділення двох компонентів психологічного благополуччя: когнітивний (оцінка різноманітних аспектів буття) і емоційний (домінуюче емоційне забарвлення ставлення до цих аспектів).

Виділяють такі соціально-психологічні чинники психологічного благополуччя: безпека і комфортність домашнього середовища; атмосфера любові, що характеризується сімейними радощами, близькістю і гармонією; відкритість і довірливість міжособистісних взаємин; батьківський контроль і включеність в життя дітей; відчуття значущості в сім'ї; сімейна підтримка відносин з людьми і видів діяльності дітей за межами сім'ї [5]. Р. М. Шаміонов основними чинниками психологічного благополуччя особистості вважає мотиваційні (досягнення, покликання, якість життєдіяльності); змістовні (взаємини з іншими, зміст життя і діяльності); гігієнічні (умови життя і діяльності); когнітивні (знання про світ, про себе, про свою природу, про життя і діяльності, їх співвіднесення і оцінка); емоційні (відображення зовнішньої оцінки) [7, с. 108].

Психологічне благополуччя більш стійке при гармонії особистості. Гармонія особистості – узгодженість безлічі процесів її розвитку і самореалізації, співмірність життєвих цілей і можливостей. Гармонія особистості це також співмірність основних сторін буття особистості: простору особистості, часу й енергії особистості (потенційної та реалізованої) [5]. Всі перераховані складові благополуччя тісно взаємопов'язані і впливають один на одного.

Інформативною в теоретичному плані є модель психологічного благополуччя Ю. М. Олександрова [4]. Компонентами психологічного благополуччя, на думку автора, є:

- ресурсний (особистісна зрілість); процесуальний (самоактуалізація); результативний (психологічне благополуччя особистості); структурний (гармонія особистості); оціночний (суб'єктивне благополуччя).

Ресурсний компонент (особистісна зрілість) включає в себе суспільну компетентність, емоційний інтелект, творчу позицію у житті, особистісний потенціал, мудрощі, духовність, відповідальність, активність тощо. Процесуальний (самоактуалізація) – це процес реалізації власних цінностей, докладання до цього зусиль, особистісна експресивність власних цінностей. Результативний (психологічне благополуччя особистості) – наслідок відповідей на загальні для усіх людей екзистенційні виклики – здобутки у найбільш важливих для людей сферах – самоприйняття, розвинута сфера комунікації, кероване та прийнятне оточення, автономна позиція у житті, наявність життєвих смислів, розвинута особистість тощо. Структурний (гармонія особистості) суголосне співвідношення різноманітних сфер життя особистості, інструментальність (синергія) цінностей та цілей, позитивні установки до життя, інтегрованість й ієрархічність цілей та життєвих смислів, доступність важливих цінностей і смислів. Оціночний компонент (суб'єктивне благополуччя) – це, насамперед, задоволеність життям, прерогатива позитивного афекту над негативним, оптимізм [4].

Благополуччя залежить від наявності ясних цілей, успішності реалізації планів діяльності та поведінки, наявності ресурсів та умов для досягнення цілей. Неблагополуччя з'являється в ситуації фрустрації, при монотонії виконавчої поведінки та інших подібних умовах. Благополуччя створюють приємні міжособистісні відносини, можливість спілкуватися і отримувати від цього позитивні емоції, задовольняти потребу в емоційному

теплі. Руйнує благополуччя соціальна ізоляція (депривація), напруженість у значущих міжособистісних зв'язках.

**Висновки.** Таким чином, психологічне благополуччя можна визначити як інтегральний показник ступеня спрямованості особистості на реалізацію основних компонентів позитивного функціонування, а також ступеня реалізованості цієї спрямованості, що суб'єктивно виражається у відчутті щастя, задоволеності собою і власним життям. Як інтегральне особистісне утворення, психологічне благополуччя функціонує в динаміці і тому є мотиваційним параметром особистості, ступінь вираженості якого залежить від реалістичності, структурованості, цілісності (узгодженості минулого, теперішнього і майбутнього), системи ставлень людини та життєвої перспективи, що включає цілі, плани, цінності і прагнення.

Психологічне благополуччя особистості є цілісним психологічним утворенням, заснованим на переживанні відчуття задоволеності собою, навколишнім світом у цілому і його окремими сферами, пов'язане з цінностями і потребами, і несе в собі оцінку, засновану на соціальному порівнянні, а також, котре розкривається повнотою самореалізації людини в конкретних життєвих умовах і обставинах.

### Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.). / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с
2. Вірна Ж. П. Адаптаційний профіль задоволеності життям особистості. / Ж. П. Вірна // Проблеми сучасної психології. – 2013. – №2. – С. 20-25.
3. Максименко С. Д., Максименко К. С., Папуча М. В. Психологія особистості: Підручник. / С. Д. Максименко, К. С. Максименко, М. В. Пауча. – К. : ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.
4. Олександров Ю. М. Саморегуляція як чинник психологічного благополуччя. / Ю. М. Олександров // Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Психологія. Вип. 32. – Х. : ХНПУ, 2009. – С. 175-179.
5. Сердюк Л. З Структура та функція психологічного благополуччя особистості / Л. З. Сердюк // Актуальні проблеми психології. – Том V. – Вип. 17. – С. 124-133.
6. Титаренко Т. М. Щастя, здоров'я, благополуччя: досягнення недосяжного. / Т. М. Титаренко // Ракурси психологічного благополуччя особистості: збірник тез доповідей всеукраїнського науково-практичного семінару «Ракурси психологічного благополуччя особистості». – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. – С. 7-12.
7. Шамионов Р. М. Психология субъективного благополучия (к разработке интегративной концепции) / Р. М. Шамионов // Мир психологи. – Том 2. – 2002. – С. 143-148.
8. Bradburn N. The structure of psychological well-being. / N. Bradburn/ Chicago : Aldine, 1969. – 320 p.

УДК 159.97:316.36

**ФЕНОМЕН СПІВЗАЛЕЖНОСТІ В АБ'ЮЗИВНИХ СТОСУНКАХ****Лонгінова О. В, здобувач ОС «магістр»***спеціальності 053 «Психологія», 6 курс, РДГУ***Корчакова Н.В.***доктор психол. наук, професор*

Співзалежність у стосунках постає соціальною проблемою, яка вже тривалий час знаходиться у фокусі уваги дослідників й філософів, практикуючих психологів та коучів, адже вона не лише заважає повноцінному життю, а й призводить до особистісної, моральної, економічної, психологічної деградації.

Серед вчених, які висвітлили питання залежності та співзалежності варто пригадати як зарубіжних, так і вітчизняних діячів. Дослідники Т. Трофименко, І. Млодик вивчали феномен психологічної залежності, фізіологічні детермінанти її становлення. Праці К. Маццола, Н. Манухіної, О. Петрової розкривають особливості співзалежності у міжособистісній взаємодії з близькими людьми та інтимними партнерами. Зокрема, проблема залежної поведінки виникає у людей, що потребують значного емоційного підкріплення та віддачі. Така потреба компенсується залежним у стосунках, навіть якщо дана взаємодія є для останнього небезпечною. Найчастіше така форма взаємин постає як наслідок аб'юзивного впливу одного партнера на іншого. Отож, проблема співзалежності, яка проявляється під час перебування в аб'юзивних стосунках зумовила актуальність даного дослідження.

**Мета дослідження** – проаналізувати особливості вияву співзалежності в аб'юзивних стосунках.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Говорячи про особливості та прояви взаємодії у романтичних стосунках варто вказати, що є доволі велика небезпека утворення свідомої чи несвідомої аддикції одне від одного, для якої характерна ідеалізована, необ'єктивна оцінка дій коханої людини. Особливо деструктивно проявляються наслідки співзалежності в аб'юзивних стосунках.

Аб'юзивні стосунки (від англ. abusive relationships – залежні, принизливі відносини) – відносини, у яких агресор порушує особисті кордони жертви, принижує, допускає дії, які спрямовані на придушення волі останньої з метою подальшого керування її свідомістю та задоволення власних потреб [2, с. 46].

Головною небезпекою аб'юзу є те, що жертва довгий час не може ідентифікувати те, що з нею відбувається, як насилля [3, с. 182]. Звісно, більше труднощів спричиняє залежна позиція жертви, адже, коли на свідомість починає здійснюватися маніпулятивний вплив або ж залякування – виникає своєрідний зв'язок, який сприяє деградації особистості [5]. У жертви аб'юзивних відносин поступово руйнується самооцінка, підвищується рівень стресу, що впливає на прийняття ситуації як критичної, а також визнання дій партнера як агресивних. Новоутворений травматичний зв'язок між жертвою і аб'юзером дуже міцний, і чим довше тривають відносини, тим важче його розірвати [1, с. 67]. Це формує співзалежність у аб'юзивних стосунках.

Співзалежні люди відчують постійну потребу в схваленні оточуючих, підтримують відносини, що принижують гідність і відчують себе безсилими до змін, не усвідомлюють своїх істинних бажань і потреб, не здатні переживати почуття справжньої близькості і любові. Співзалежність – патологічний стан, що характеризується значною заглибленістю і сильною емоційною, соціальною або навіть фізичною залежністю від іншої людини [5].

З метою дослідження співзалежності в аб'юзивних стосунках, було проведено емпіричне дослідження з 30 жінками віком 18-25 років, які перебувають (або перебували) в аб'юзивних стосунках. Дослідження здійснювалось он-лайн – усім жінкам було розіслано посилання на тести.

Задля досягнення мети було використано методику шкали співзалежності Уайнхолд (The Codependency Self-Inventory Scale, CSIS), яка дозволяє самостійно оцінити рівень співзалежності у стосунках [4].

Тест пропонує 20 тверджень, які потрібно оцінити стосовно себе. Інтерпретація результатів тестування:

60-80 – дуже висока ступінь співзалежних моделей.

40-59 – висока ступінь співзалежних моделей.

30-39 – середня ступінь співзалежних і / або контрзалежних моделей.

20-29 – дуже мало співзалежних і / або високий ступінь контрзалежних моделей [4].

Пройшовши тест на виявлення ступеня співзалежності, досліджувані нами жертви аб'юзу отримали результати, що зафіксовані в таблиці 1.

**Таблиця 1.**

Ступінь залежних моделей	Кількість осіб з даним рівнем у відсотковому співвідношенні
Дуже високий ступінь залежних моделей	67 %
Високий ступінь залежних моделей	27 %
Середній ступінь залежних моделей	6 %

Як показало дослідження 67 % отримали результати в межах 60-80 балів, що засвідчують дуже високий ступінь залежних моделей. 27 % досліджуваних набрали 40-59 балів, що демонструє високий ступінь залежних моделей. Лише 6 % набрали 30-39 балів, тобто мають середній ступінь залежних і / або контрзалежних моделей.

Деталізуючи результати, 78 % зазначають про те, що схильні часто брати відповідальність за емоції та поведінку інших, тим самим відчувати причетність чи вину, якщо така реакція є негативною. 83 % учасниць вказують на часті чи регулярні складнощі у прийнятті самостійних рішень та готовності нести відповідальність за них.

У 50 % досліджуваних спостерігаються труднощі у ідентифікації власних емоцій, їх поясненні та контролі. В тому числі, 63 % важко виражати емоції, 57 % з них зазначили, що причиною є страх засудження та можливості бути відкинутими. У 67 % учасниць дослідження спостерігається схильність до відштовхування правди, яка могла б бути їм не приємною, а ось 33 % віддають перевагу адекватній оцінці ситуації.

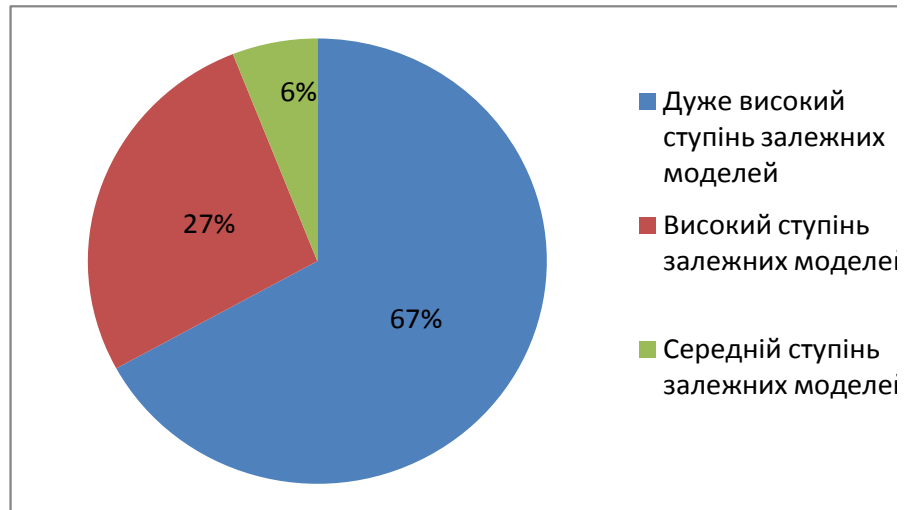
Що стосується якості комунікації у 60 % спостерігаються часті ускладнення у встановленні тісних контактів з людьми, труднощі у міжособистісній взаємодії, у 40 % такі складнощі є виключенням або їх не виявлено. 83 % вказують, що у соціальних контактах потребують взаємодії, у якій почувають себе потрібними та можуть задовільнити свою потребу чи потребу іншого.

Також, значною проблемою є те, що у 73 % досліджуваних проявляють перфекціонізм у діяльності, що виявляється у бажанні доводити кожна справу до ідеалу, у 27 % така риса проявляється лише іноді. До того ж 70 % полюбляють здійснювати контроль чи піддаватись контролю, але заперечували бажання бути відповідальними.

Прояви співзалежності демонструють також ті респонденти ( 60 %), для яких пріоритетною є думка інших людей, а не власне бачення ситуації, що дозволяє говорити про переважання до суспільного, а не особистісного комфорту. 73 % схильні до надмірної лояльності у поведінці інших людей та не готові до відстоювання власних інтересів.

В той же час 63 % зазначили, що в переважній більшості ситуацій не здатні проявляти слабкість та просити допомоги інших, демонструючи страх зовнішньої критики . Загалом, 87 % вважають, що їх життя наповнене емоційними кризовими ситуаціями, в той же час коли лише 13 % рідко піддаються гострим емоційним кризам.

Як бачимо, більшість досліджуваних перебувають у стані переважання залежних проявів поведінки . Отримані результати ілюструє діаграма, подана нижче на рис. 1.



**Рис. 1 Рівні вираженості залежних моделей у жертв аб'юзивних стосунків**

Отже, жертви аб'юзу в переважній більшості мають високий ступінь залежних моделей, що провокує ризик виникнення низки особистісних проблем.

**Висновки:** Отримані результати дозволяють зробити висновки стосовно наявності співзалежності у жертв аб'юзу. Загалом, проведене дослідження засвідчило негативний вплив аб'юзивних відносин на жінок, що виявляється у показниках високого та критично ступеня моделей залежної поведінки. Прояви особистісної критичності, наявність труднощів у інтерпретації емоцій та їх вираженні, неготовність та страх до відстоювання інтересів свідчать про труднощі у визначенні поведінки аб'юзера як небезпечної та наявність внутрішніх страхів у прийнятті відповідальності за власне життя. Співзалежність в аб'юзивних стосунках не дає змогу партнерам вийти із них, що спричинює подальшу травматизацію. Дані результати пояснюють потребу у визначенні методів мінімізації співзалежності та здійсненні корекційного впливу для боротьби з наслідками перебування в аб'юзивних стосунках.

#### Список використаних джерел

1. Бэнкрофт Л. Мужья-тираны. Как остановить мужскую жестокость / Л. Бэнкрофт; пер. Ю. В. Рябина. Москва: «Эскимо», 2012. 460 с.
2. Никошкова Е. В. Англо-русский словарь по психологии. Москва: Аби-Пресс, 2009. 664 с.
3. Орлов А. Б. Психологическое насилие в семье – определение, аспекты, основные направления оказания психологической помощи. *Психолог в детском саду*. 2000. № 2–3. С. 182–187.
4. Шкала співзалежності Уайнхолд. URL: <https://psytests.org/interpersonal/weinhold.html>
5. Smullens S.K. Five Cycles of Emotional Abuse: Codification and Treatment of an Invisible Malignancy URL:[https://cdn.ymaws.com/www.naswma.org/resource/resmgr/imported/FCE\\_emotionalAbuse.pdf](https://cdn.ymaws.com/www.naswma.org/resource/resmgr/imported/FCE_emotionalAbuse.pdf)



## ЗМІСТ

<b>БЕЛІЧЕНКО У.</b> Арт-терапія як засіб корекції тривожності молодших школярів .....	<b>3</b>
<b>БЕЛІЧЕНКО У.</b> Арт-терапія як засіб корекції тривожності молодших школярів.....	<b>7</b>
<b>БЫЛИНСКАЯ Е.</b> Проявление синдрома эмоционального выгорания у медицинских работников .....	<b>10</b>
<b>БОРТНИК М.</b> Психологічні особливості проявів інфантилізму в підлітковому віці.....	<b>14</b>
<b>ВЛАСНОВА А.</b> Психологічні особливості подружніх стосунків із різним типом прихильності у різні вікові періоди .....	<b>17</b>
<b>ВОЙТОВИЧ К.</b> Психологічний аналіз розвитку креативності в молодшому шкільному віці.....	<b>20</b>
<b>ВОЛОЩУК В.</b> Особливості організації театральної діяльності у психолого-педагогічному просторі .....	<b>22</b>
<b>ГАВРИЛЮК О., НАЗАРЕЦЬ Л.</b> Вплив вікових особливостей на мотивацію навчальної діяльності школярів .....	<b>25</b>
<b>ГНІВОШЕВСЬКА А., КУЛАКОВ Р.</b> Психологічні особливості комп'ютерної залежності у підлітковому віці .....	<b>28</b>
<b>ГРИЦЮК К.</b> Причини булінгу у підлітковому віці .....	<b>32</b>
<b>ГУРАНЕЦЬ А.</b> Особливості взаємозв'язку психологічного благополуччя та адаптації студентів-першокурсників до навчання у ЗВО.....	<b>34</b>
<b>ДАВИДЮК В., ХОМИЧ І.</b> Роль спілкування у формуванні особистості .....	<b>37</b>
<b>ДВОРАК Д., КУЛАКОВА Л.</b> Психологічна профілактика боулінгу серед молодших школярів.....	<b>39</b>
<b>ДЕМ'ЯНЮК В., КУЛАКОВА Л.</b> Сепарація як феномен міжособистісних стосунків.....	<b>43</b>
<b>ДЗЬОБА Ю.</b> Теоретичний аналіз понять «одnodітні» та «багатодітна» родини .....	<b>46</b>
<b>ДОЛЯ Т.</b> Психологічні особливості проявів прокрастинації у дорослому віці .....	<b>50</b>
<b>КЛИМЧУК І., КУЛАКОВА Л.</b> Психологічний стрес сучасної молоді: чинники та особистісні детермінанти .....	<b>53</b>
<b>ЛЕВЧЕНЯ В., НАЗАРЕЦЬ Л.</b> Пізнавальний інтерес як мотив навчально-пізнавальної діяльності школярів .....	<b>56</b>
<b>МАРКОВА І.</b> Емпіричне дослідження ціннісних орієнтацій у підлітковому віці.....	<b>59</b>
<b>МИСАН Я.</b> Основні підходи до розвитку творчої діяльності у сучасній педагогічній і психологічній науці .....	<b>62</b>
<b>МИХАЙЛОВА Т.</b> Емпіричне дослідження особливостей поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях .....	<b>65</b>
<b>МИХАЛЮК Ю.</b> Референтна група однолітків як фактор прояву конфліктності в юнацькому віці .....	<b>69</b>
<b>НОВОСАД Т.</b> Проблема комунікативної компетентності майбутніх фахівців.....	<b>72</b>
<b>ОЛЕКСІЙЧУК Д.</b> Особливості ціннісної сфери підлітків .....	<b>75</b>
<b>ОСТАПУК О.</b> Вплив емоцій на успішність студентів .....	<b>78</b>

<b>ПАВЛОВА Р., КУЛАКОВА Л.</b> Вплив соціальних мереж на зміст ціннісних орієнтацій у підлітковому віці .....	<b>81</b>
<b>ПАВЛЮК І., БЕРЕЗЮК Т.</b> Психологічна допомога особистості методами арт-терапії .....	<b>84</b>
<b>ПАЗДНІКОВА С.</b> Психологічні чинники дезадаптації дітей молодшого шкільного віку.....	<b>89</b>
<b>ПИЛИПЧУК І.</b> Основні підходи до розуміння соціально-психологічної адаптації у сучасній психологічній науці .....	<b>90</b>
<b>ПОЛЮХОВИЧ Т., БЕРЕЗЮК Т.</b> Емоційний інтелект як складова професійної успішності майбутніх фахівців .....	<b>93</b>
<b>ПОЛЯК К.</b> Інноваційні підходи до управління сучасним загальноосвітнім навчально-виховним закладом .....	<b>96</b>
<b>САВА О., КОРЧАКОВА Н.</b> Пути формирования национального самосознания (Зарубежный опыт).....	<b>97</b>
<b>САВЧУК В.</b> Особливості самопрезентації студентів.....	<b>99</b>
<b>САКОВСЬКА О.</b> Особливості психологічного дослідження тривожності підлітків ...	<b>102</b>
<b>САМЧУК І.</b> Особливості корекції тривожності у ранньому юнацькому віці .....	<b>104</b>
<b>СВИСТУН В.</b> Особливості психологічної корекції шкільної тривожності молодших школярів .....	<b>108</b>
<b>СЕМЕНЧЕНКО Р., КОРЧАКОВА Н.</b> Емоційна направленість як чинник мізогінії .....	<b>110</b>
<b>СОСОНЮК О., СОЗОНЮК О.</b> Індивідуальні особливості регуляції і саморегуляції поведінки підлітка .....	<b>112</b>
<b>ТАРАРОВА А.</b> Сучасні підходи до організації навчально-виховного процесу в інклюзивному класі .....	<b>115</b>
<b>ТИШИНСЬКА Я., ЮРЧУК О.</b> Особливості використання спортивного танцю в процесі розвитку рухової активності дітей старшого дошкільного віку .....	<b>117</b>
<b>ТРАЧИК М.</b> Теоретичне та експериментальне вивчення експериментальне вивчення особливостей ігрової діяльності дітей на етапі вікових криз .....	<b>119</b>
<b>ХОМА О., БЕРЕЗЮК Т.</b> Психологічні підходи до вивчення феномену академічної прокрастинації у студентському віці.....	<b>122</b>
<b>ЧИЧУК Ю.</b> Вплив взаємостосунків із батьками на особистісний розвиток дитини ...	<b>125</b>
<b>ЧОРНОУС Я., НАЗРЕЦЬ Л.М.</b> Психологічні умови впливу на формування пізнавального інтересу школярів.....	<b>127</b>
<b>ШЕВЧУК О.</b> Особливості психологічного дослідження самоствавлення підлітків ...	<b>130</b>
<b>ШПРАХА Л., КУЛАКОВА Л.</b> Психологічні умови впливу на формування пізнавального інтересу школярів .....	<b>132</b>
<b>ЮЩУК А.</b> Особливості міжособистісних стосунків у юнацькому віці .....	<b>135</b>
<b>ЯКИМЕЦЬ М., КУЛАКОВА Л.</b> Чинники психологічного благополуччя особистості.	<b>137</b>
<b>ЛОНГІНОВА О., КОРЧАКОВА Н.</b> Феномен співзалежності в аб'юзивних стосунках	<b>141</b>