

Рівненський державний  
гуманітарний університет

# Студентський дайджест

Збірник наукових матеріалів  
здобувачів вищої освіти

№ 5  
2022

Рівненський державний гуманітарний університет  
Психолого-природничий факультет

# *Студентський дайджест*

збірник наукових матеріалів здобувачів вищої освіти

**Випуск 5**

**Рівне, 2022**

**УДК 159.9+316.6**

**Студентський дайджест. Збірник наукових матеріалів здобувачів вищої освіти – Випуск 5. – Рівне: РДГУ, 2022. – 143 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 № 5 від 23 червня 2022 р.)

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

**Частина 1.**  
**ТЕОРЕТИКО-ЕМПІРИЧНИЙ КОНТЕНТ МОЛОДІЖНИХ ПОШУКІВ**

**УДК 373.3.015.31:17:022.1-044.352**

**ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

**Безека Світлана, здобувач ОС «магістр»**  
спеціальності 013 «Початкова освіта», 1 курс, РДГУ  
*Керівник: Поліщук О. П., доктор філософії, доцент*

**Постановка проблеми.** Реформування усіх сфер життя сучасного українського суспільства, розбудова демократичної правової держави, інтеграція у світовий європейський простір висунули нові вимоги до освітньої галузі. Зокрема, це виховання у дітей та учнівської молоді толерантного ставлення до чужих поглядів, переконань, цінностей, культур, неприпустимості силового нав'язування будь-яких ідей, якими б позитивними і корисними вони не були, пошук діалогу та компромісу у взаєминах. Розв'язання поставленого завдання істотно залежить від належної організації процесу виховання школярів: підвищення у них рівня знань про толерантність, розширення сфери їх діяльності, створення умов для самореалізації, розкриття кожним вихованцем своїх можливостей.

Сучасна педагогічна наука розглядає питання формування толерантності молодого покоління в різних аспектах: загальні питання виховання толерантності (Б. Вульфов, М. Міріманова, А. Погодіна, Г. Солдатова, Л. Шайгерова, О. Шарова та ін.); вивчення потенціалу полікультурного виховання щодо формування толерантної особистості (І. Абакумова, А. Джуринський та ін.); технологічні питання формування толерантності у школярів і студентів (Л. Бернадська, Т. Білоус, О. Волошина, О. Грива, В. Нечерда, О. Скрябіна, П. Степанов, Ю. Тодорцева та ін.).

**Мета дослідження** – розкрити особливості виховної роботи із молодшими школярами щодо формування у них толерантності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проблема виховання толерантності у молодшого школяра є однією з найактуальніших у педагогіці XXI століття. Наразі здійснюється активний пошук оптимальних шляхів удосконалення структури і змісту початкової освіти. Відбувається переорієнтація когнітивного підходу в організації навчально-виховного процесу, що характеризується засвоєнням певної системи знань, умінь та навичок [1].

На нашу думку толерантність – це повага, прийняття та визнання рівноправності людської особистості, культури, норм, цінностей, вірування та різноманіття їх виявлення; відмова від домінування та насильства. Толерантність передбачає готовність прийняти інших такими, які вони є та взаємодіяти на основі згоди. Виховання толерантності у дітей – це шляхи до гуманізації суспільства, партнерства, співпраці. Школа повинна навчити дітей толерантності, а саме:

- навчати розуміти й поважати достоїнства інших людей;
- знаходити шляхи взаємодопомоги і взаємодії;
- використовувати мирні засоби для розв'язання конфліктів;
- сформувати навички для самостійного пізнання світу;
- виховувати моральні якості особистості: доброту, співчуття, чуйність, милосердя, дружелюбність.

Проблема виховання толерантності у молодших школярів особливо актуальна, адже в початковій школі закладаються основи спілкування в колективі у процесі виконання спільних завдань, обговорення і прийняття спільних рішень тощо. Дитина, виходячи із сімейного середовища, потрапляє в певні соціальні інститути, зустрічається із іншими нормами, цінностями, культурами й до цього вона має бути готова. Вона повинна адекватно, доброзичливо сприймати інших людей, реагувати на ту чи іншу ситуацію, на інші правила, на

незвичні для неї події. Саме тому ще із молодшого шкільного віку необхідно виховувати у дітей толерантність, терпимість у ставленні до однолітків, старших і молодших.

Говорячи про виховання толерантної поведінки учнів молодшого шкільного віку, необхідно зважати на вікові когнітивні та психологічні особливості даної групи. Найважливіша особливість дітей цього віку – це усвідомлене набуття ними нового статусу. Вони вже не малеча з дитячого садочку – вони тепер школярі. Це знаменує новий рівень сепарації від батьків, новий психологічний етап. Відтепер для дитини великого виховного значення набуває спілкування з однолітками, орієнтація на колектив – так на практиці формуються навички дружби, співпраці, лідерства. Роль вчителя стає чи не більш значущою за роль батьків. Комфортність освітнього простору має велике значення для процесу засвоєння знань та виховання. Втім, і виховання, отримане дитиною вдома, впливає на її поведінку в освітньому просторі. Тобто тут йдеться про тісний взаємозв'язок цих факторів [2].

Виховання толерантності в молодшому шкільному віці є одним з провідних педагогічних завдань, що ставить сьогодні перед вчителями Нової української школи. Саме толерантність не лише забезпечить формування у майбутньому комфортного для кожного громадянина соціального простору, а й навчить дитину правильно реагувати на складні життєві обставини, критично мислити, відстоювати свою гідність, сформує повагу до себе та оточуючих, допоможе набутти навичок командної роботи, ефективного спілкування, ведення відкритого діалогу та сприятиме формуванню лідерських якостей.

Розвиток толерантної особистості у молодших класах – це результат спільної праці педагогічного та батьківського колективів. Досягти найкращого результату дозволять активне залучення усіх учнів до життя класу, стимулювання встановлення дружніх відносин у дитячому колективі, активного спілкування та взаємодії. Враховуючи вікові особливості, треба мати на увазі, що заходи, спрямовані на виховання толерантності, мають бути не лише інформативними, а й яскравими, з позитивним емоційним забарвленням. Це допоможе дитині краще засвоїти матеріал, «прожити» подію і зробити отриману інформацію частиною власного життєвого досвіду [3]. Роль учителя в формуванні толерантності учнів важко переоцінити, адже педагог для молодшого школяра є носієм певного культурного сенсового рівня, який транслюється в індивідуальні, внутрішні відносини дитини до дійсності, є прикладом ставлення до себе і інших людей. Приклад першого вчителя, його поведінка надовго стає нормою, еталоном, мірилом в оцінці взаємин учнів і переносяться у сферу дитячого спілкування. Ця роль наділяє учителя великим впливом на школяра, на розвиток його особистості, сприяє її емоційному, інтелектуальному і моральному розвитку.

Специфіка молодшого шкільного віку детермінує побудову процесу виховання толерантних взаємин учнів на основі принципів:

- *емоційної відкритості* – акцентує увагу на тому, що ціннісні орієнтації молодших школярів, зокрема і толерантні, виступають, передусім, у формі переживання. У зв'язку з цим, процес формування толерантності учнів початкових класів передбачає організацію різнобічної позитивної і емоційно забарвленої взаємодії дітей і педагогів у процесі педагогічного спілкування;

- *створення ситуації успіху* – вдало здійснюється в ході колективної діяльності, що дозволяє гармонізувати стосунки дитини та дитячого співтовариства шляхом створення морального клімату колективу, побудови толерантних учнівських взаємин як найважливішої умови досягнення поставлених цілей;

- *особистого прикладу і педагогічної підтримки* – ураховує значущість і високий авторитет учителя початкових класів і передбачає готовність педагога до реалізації, в процесі педагогічного спілкування, толерантно-орієнтованого підходу, організацію психолого-педагогічної підтримки та психологічної захищеності всіх членів учнівського колективу;

- *урахування позитивного впливу громадської думки* (референтних дорослих, однолітків), що передбачає стимулювання моральних вчинків дітей шляхом задоволення їхньої потреби в схваленні, створення умов для реалізації молодшим школярем толерантної поведінки, що схвалюється учителем та однокласниками.

Виховання толерантних взаємин в учнів початкових класів у процесі педагогічного спілкування вимагає врахування психологічних особливостей молодшого шкільного віку (виникнення «внутрішньої позиції», здатності до довільної регуляції поведінки, переважання чуттєво-емоційного аспекту пізнання світу, великої сугестивності, вразливості, сприйнятливості до засвоєння загальнолюдських цінностей, потреби в схваленні з боку старших і ровесників, схильності робити правильні вчинки на очах у вчителя та інших значущих дорослих тощо) і відбувається за допомогою включення молодших школярів у педагогічне спілкування, що ґрунтується на соціально-педагогічних закономірностях і з опорою на принципи цілеспрямованості, наступності, послідовності і систематичності, культуровідповідності, врахування індивідуальних особливостей дитини, зорієнтованості на формування в єдності знань, умінь, навичок, свідомості та поведінки, діалогічної взаємодії педагогів і учнів, емоційної відкритості, створення ситуації успіху в процесі колективної діяльності, особистого прикладу і педагогічної підтримки, урахування позитивного впливу громадської думки.

**Висновки.** Одним словом, можна стверджувати, що виховання толерантності у молодших школярів потребує включення у виховний процес умов, адекватних їх віковим та індивідуальним особливостям, що виражається, в першу чергу, в готовності вчителя до безоцінного прийняття дитини, яке ґрунтується на довірі, емпатії та відкритості у взаєминах з нею. Крім того, взаємини у дитячому колективі мають бути організовані на засадах взаємодопомоги, довіри, доброзичливого й відкритого спілкування. Особливу увагу слід приділяти практиці гуманних взаємин молодших школярів, наполегливій щоденній роботі, спрямованій на перехід “знаних” мотивів (орієнтація у тому, що таке добре, а що – погано) у «реально діючі» мотиви (повсякденне керування у своїй діяльності засвоєними нормами взаємодії, спілкування, поведінки). Як правило, досить часто спостерігається розбіжність між знаннями і реальною поведінкою вихованців, що виявляється у їх невмінні переносити знання та дії, використані в одній ситуації – на іншу, знаходити правильний спосіб поведінки, взаємодії, спілкування на основі вже відомих правил. Досить часто ця розбіжність пояснюється недостатністю практичного досвіду молодших школярів щодо втілення наявних знань у власну поведінку. Щоб подолати цей дисбаланс, необхідно систематично привчати вихованців до вияву толерантності у взаєминах, активності в міжособистісній взаємодії, спілкуванні з оточуючими.

#### Список використаних джерел

1. Бессараб Н. А. Особливості виховання міжкультурної толерантності у молодших школярів. *Наукові записки : Серія Психолого-педагогічні науки*. Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2019. № 2. С. 52–58.
2. Бирко Н. М. Особливості формування толерантності учнів молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Донбасу*. 2013. № 4. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd\\_2013\\_4\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_4_17) (дата звернення: 19.04.2022).
3. Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : ТОВ «Видав. дім «Плеяди», 2017. 206 с.

УДК 371.3

### ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ПРЕДМЕТУ «ТЕХНОЛОГІЇ»

Білковська Алла, здобувач ОС «Магістр»

спеціальності 014.10 Середня освіта (Трудове навчання та технології), 1 курс, РДГУ

Керівник: Поліщук Н.В., доктор філософських наук, доцент

**Постановка проблеми.** Основне покликання психологічної та педагогічної науки і практики, соціальної роботи в навчанні людей – навчити жити, згідно з ідеалами гуманізму, змістовно і щасливо, щоб кожен своїм шляхом дійшов до висновку, що провідним чинником

гармонійного, піднесено-натхненного, оптимістичного стану людини є її духовність, автентична віра, любов, свобода і надія. Тільки особистості з розвинутою духовністю та екзистенційною свободою і відповідальністю можуть утворити й утвердити гармонійні стосунки, розбудувати в усіх вимірах прогресивне суспільство [1]. Піднесення духовності особистості є проблемою, від вирішення якої залежить прогрес людства, існування людини на Землі; важливе і з позицій гуманізму, стратегічною метою якого є створення таких природних, суспільних та духовних умов життя, за яких людина могла б повноцінно розгорнути свій потенціал, працювати, спілкуватися, жити оптимістично, з радістю, насолодою, щасливо [2, с.7]. Тому, завдання, що стоять перед закладами освіти, полягають, в першу чергу, в переході до особистісно орієнтованого підходу у навчально-виховному процесі. Такий підхід передбачає врахування потреб кожного здобувача освіти, де він виступає як активний суб'єкт освітньої діяльності. Саме тому особистісно-орієнтована парадигма навчання і виховання виступає своєрідним методологічним імперативом, що відповідає потребам розвитку і самореалізації духовного начала людини в новій соціокультурній ситуації. Водночас ідея розвитку особистості розглядається як пріоритетний напрям ідеології сучасної школи [3].

**Мета дослідження** – проаналізувати сучасний стан впровадження особистісно-орієнтованого навчання на заняттях з предмету «Технологія».

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Особистісно орієнтована модель освіти (це коли здобувач освіти уже є унікальною та неповторною особистістю, а не стає нею під впливом), згідно досліджень О. М. Пехоти, А. З. Кіктенко, О. М. Любарської, С. Подмазіна, Ю. Д. Шаповала та ін. [3], включає систему інноваційних підходів, які забезпечують становлення особистості як індивідуальності – шляхом диференційованого підходу до навчання та надання кожному права вибору власного шляху розвитку; цілісний освітній процес, що являє собою взаємозв'язок учіння, навчання і розвитку особистості; особливий вид освіти, що забезпечує оптимальні умови для розвитку в суб'єктів навчання здатності до самоосвіти, самовизначення, самостійності та самореалізації; розвиток у здобувача освіти індивідуальності та створення найбільш сприятливих умов для розвитку його здібностей; синтез знань, стандартизованого і особистісного компонентів змісту освіти; цільовий, змістовий, процесуально-діяльнісний та результативний компоненти. Метою особистісно орієнтованої освіти є: формування і розвиток у здобувача освіти особистісних цінностей; фасилітація, підтримка та захист особистості; забезпечення механізмів самореалізації, саморозвитку, саморефлексії, саморегуляції, самозахисту, самоосвіти та самовиховання; створення оптимальних умов для розвитку і становлення особистості як суб'єкта діяльності і суспільних відносин.

Практична реалізація особистісно орієнтованого навчання можлива за умов створення такого розвивального середовища (зміст, організаційні форми, методи, засоби, суб'єкт-суб'єктний характер педагогічної взаємодії), в якому здобувач освіти набуває статусу найвищої цінності навчального процесу і яке б сприяло розвитку інтелектуального, творчого і духовного потенціалу, його індивідуальності, емоційно-вольових якостей, творчих можливостей, мислення і загальної культури, формуванню здатності до самостійної, активної діяльності, професійного самовизначення, навичок взаємодії із сучасним динамічним ринком праці. Отже, особистісно орієнтоване навчання надає можливості кожному здобувачеві освіти, з урахуванням його здібностей, нахилів, інтересів, цілей та ціннісних орієнтацій, реалізувати себе в пізнавальній та навчальній діяльності; стимулює для самопізнання, самовиховання та самовдосконалення [4].

Особистісно орієнтоване навчання в системі професійної підготовки майбутніх фахівців впроваджується на основі індивідуального та диференційованого підходів [5, с.67]:

– індивідуальний підхід – організація навчального процесу, при якій вибір форм, способів, методів і засобів навчання враховує індивідуальні відмінності здобувачів освіти, рівень їх підготовки та здібності до навчання; ґрунтується на знанні й урахуванні педагогом індивідуальних особливостей здобувачів освіти, їх нахилів та інтересів;

– диференційований підхід – організація навчального процесу з різними групами здобувачів освіти на основі різної за змістом, обсягом і складністю (хоча й за тими самими навчальними програмами) роботи з урахуванням подібних властивостей особистості.

Василь Чубар [6] запропонував положення, при яких можлива реалізація особистісно орієнтованого підходу у процесі профільного навчання старшокласників: інформація і знання повинні переважно створюватися і опановуватися старшокласниками, а не подаватися у готовому вигляді; формування в учнів умінь вчитися, як потреби для розвитку та професійного самовизначення повинно стати метою навчального процесу; використання педагогічних технологій, за допомогою яких інформація і знання можуть сприйматися індивідуально. В.Чубар стверджує, що особистісно-орієнтований підхід до профільного навчання старшокласників технологій має базуватися на розумінні кожного з них, як особистість, що має притаманні їй соціальні та психолого-фізіологічні якості. Тому, у дослідженні виділяє такі компоненти їхньої сутності [6, с.166] : соціально-психологічні (соціально-психологічний аспект особистості: процес її соціалізації, міжособистісні стосунки, конфліктні ситуації); індивідуально-психологічні (когнітивний аспект особистості: пам'ять, увага, мислення та інтелект, уява і творчість); вікові (психолого-фізіологічний аспект розвитку особистості: онтогенез, рушійні сили та динаміку їхнього розвитку); системно-психологічні (системно-психологічний аспект: склад і структура особистості, психологічні особливості особистості, взаємозв'язок її психічних елементів); діяльнісні (потребно-мотиваційний аспект діяльності особистості, особливості функціонування, форми активності) [6].

Шишкін Г. О. зазначає, що складовими моделі особистісно-орієнтованого підходу у системі підготовки майбутніх вчителів технологій мають бути присутні компоненти змісту освіти [3]: гносеологічний (інтеграція професійних знань, на основі яких відбувається пошук шляхів і способів вирішення практичних завдань, визначення необхідних дій для досягнення результату, його передбачення і оцінки); аксіологічний (ціннісні відносини й орієнтації, професійно важливі якості особистості, готовність до самоосвіти, професійного зростання, до самореалізації); праксеологічний (професійні вміння та навички, навчальний та життєвий досвід). Умови для більш ефективної реалізації особистісно-орієнтованого навчання здобувачів освіти педагогічних спеціальностей [3] : урахування і послідовний розвиток особистісно-орієнтованого навчання в систему фахової підготовки вчителів; створення особистісно-орієнтованого освітнього середовища на основі активних рефлексивно-діяльнісних форм і методів навчання студентів, наповнення змісту навчального матеріалу найважливішими поняттями особистісно-орієнтованої освіти, а також розвитку суб'єкт-суб'єктної взаємодії між студентами і викладачами; безперервність особистісно-орієнтованої освіти педагогів.

**Висновки.** Таким чином, аналіз сучасного стану впровадження особистісно орієнтованого навчання на заняттях з предмету «Технологія» показав, що дана модель навчання сприяє : формуванню світогляду, збагаченню ціннісних орієнтацій, розвитку моральних якостей, відповідальності, почуття обов'язку, поглибленню психолого-педагогічних знань, умінь, виробленню особистісної, гуманістично-орієнтованої позиції, становленню психологічних механізмів саморозвитку, підвищенню рівню самосвідомості, формуванню вмінь безперервної освіти. Разом з тим відбувається переорієнтація педагога від просвітництва до здійснення культуротворчої місії, від авторитарно-маніпулятивної педагогіки до педагогіки особистісно-орієнтованої, комунікативної.

В основі організації особистісно орієнтованого навчання є суб'єкт-суб'єктна взаємодія головних учасників навчально-виховного процесу – педагога та здобувача освіти, які розглядаються як цілісна система та будуються на основі єдності: загального (складова формування гармонійно розвиненої, соціально адаптованої та соціально мобільної високоосвіченої особистості, здатної до самоорганізації як способу самоствердження та саморозвитку, що відбувається в умовах цілеспрямованого педагогічного впливу); особливого (формування саморозвиваючої особистості в умовах організації особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу у мікросоціумі); одиничного (залежність форм і методів



індивідуально-орієнтованої технології з соціальним і духовним зростання як здобувача освіти, так і педагога).

Для ефективного функціонування особистісно орієнтованого навчання педагогу необхідно передбачити такі умови: створення інформаційного поля, при якому інформація повинна створюватися й опановуватися здобувачами освіти, а не подаватися в готовому вигляді; визначення головних принципів, форм і змісту науково-методичної роботи, яка сприяє формуванню вміння вчитися для розвитку професійного самовизначення та самоствердження; практичну реалізацію особистісно орієнтованого змісту освіти шляхом упровадження авторських програм; впровадження особистісно орієнтованих навчальних технологій (форми, методи, прийоми, засоби навчання), тобто використання педагогічних технологій, за допомогою яких інформація і знання можуть сприйматися індивідуально; створення сприятливого освітнього середовища як для самого себе, так і здобувача освіти; визначення критеріїв оцінки якості освіти, які виявляють не тільки рівень освітніх компетенцій, а й розвиток творчого потенціалу особистості.

### Список використаних джерел

1. Дубасенюк О. А. Теоретико-технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя. *Професійна педагогічна освіта : особистісно орієнтований підхід* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 14–40.
2. Кайдалова Л. Г. Теоретичні та методологічні аспекти особистісно-орієнтованого навчання. URL: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-03/08klgpol.pdf> (дата звернення: 20. 04. 2022 р.).
3. Москалець В. П. Комплекси базової особистості сучасної України: методолог. і теорет. проблеми психології : хрестоматія / упоряд. З. С. Карпенко, І. М. Гоян. Івано-Франківськ: Плай, 2000. С. 380–395.
4. Савич М. Здатності особистості : монографія. Київ : ВЦ «Академія», 2016. 288 с.
5. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб. Київ : Вища шк., 2005.
6. Чубар В. В. Особистісно-орієнтований підхід у процесі профільного навчання старшокласників технологій виробництва. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. Київ, 2019. Вип. 183. С. 165–169.

УДК:[159.923.2:159.9.019.4]:001

## ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО РОЗГЛЯДУ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

Біль Юлія, здобувач ОС «бакалавр»

Спеціальності 053 «Психологія», 4 курс, РДГУ

Керівник: Созонюк О. С., кандидат психологічних наук, доцент

**Постановка проблеми.** Сучасні психолого-педагогічні дослідження свідчать, що одним з найважливіших психологічних чинників, які впливають на ефективність самостійної роботи та певного виду діяльності загалом є здатність до саморегуляції, функція якої полягає у вмінні керувати своєю цілеспрямованою активністю. У більшості досліджень науковці виділяють саморегуляцію як підсистему структури особистості. Саморегуляція виступає, як одна з найбільш інтегративних властивостей, яка включає в себе емоційні, морально-вольові, мотиваційні, інтелектуальні сфери особистості, здатність розв'язувати екстремальні і складні поведінкові ситуації, мислити та запам'ятовувати. Саморегуляція є функціональним вираженням тих внутрішніх умов, які визначають ефекти зовнішніх, передусім соціальних впливів, завдяки яким, особистості притаманна властивість самоактивності. Особистість, яка

вміє себе саморегулювати, зможе прогнозувати, передбачати та усвідомлювати результати вчинків і дій.

Проблемі саморегуляції особистості присвячено значну кількість наукових праць в Україні і за кордоном з різних напрямів психолого-педагогічної науки. Вивчення саморегуляції на рівні процесів, станів психіки, самосвідомості, самоактивності здійснювали К. М. Гуревич, І. В. Дубровіна, І. Н. Захарова, О. О. Конопкін, В. І. Моросанова, Б. М. Теплов та інші. Значну цінність у дослідженні проблем регуляції й саморегуляції поведінки мають праці зарубіжних вчених (Д. Аткинсон, Д. Роттер, Х. Хекхаузен, Г. Шерінгтон та інші), предметом вивчення яких були мотиваційні установки: життєві цілі, локус контролю, прагнення до успіху, когнітивний дисонанс.

Розуміння природи саморегуляції поведінки особистості збагатили українські вчені. Питання активності людини як суб'єкта власної діяльності та поведінки знаходять висвітлення у працях І. Д. Беха, М.Й. Боришевського, Л. В. Долинської, Г. С. Костюка, В. К. Каліна, В. К. Котирло, С. Д. Максименка, М. В. Савчина, О. Я. Чебикіна.

**Мета статті:** теоретично дослідити основні підходи до розгляду саморегуляції поведінки у сучасній психологічній науці.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Термін «саморегуляція поведінки» застосовується більшістю сучасних дослідників для узагальненого позначення зусиль людини, спрямованих на зміну її ставлень, почуттів, бажань і дій для досягнення більш високих цілей [1]. Саморегуляція характеризує людину як активного суб'єкта, який приймає рішення щодо того, як йому діяти за тих чи інших умов, і тому є життєво важливим аспектом адаптації людини до умов, що змінюються.

Історичний екскурс в дослідження саморегуляції поведінки розкриває наступні позиції цієї наукової проблеми. Ідея регуляції поведінки як особливого самостійного процесу була пріоритетною у роботах зарубіжних психологів (Л. Веккер, Д. Мак-Клелланд, Р. Мей та ін.). Причини дій, вчинків і поведінки пов'язувалися цими вченими з чуттєвими збудженнями, думками й моральними почуттями особистості. У такому разі вона здатна до самоорганізації й саморегуляції поведінки. Для пояснення регуляції поведінки було також введено ряд нових понять: життєві цілі, рівень домагань, локус контролю, мотивація досягнення (К. Левін, Д. Роттер, Х. Хекхаузен) [1, 4]. Дослідження регуляції поведінки сприяли виникненню в межах цієї проблеми аспекту саморегуляції. При цьому предметом дослідження стали різні види саморегуляції поведінки особистості (сенсомоторна, емоційна, вольова, мотиваційна, моральна, особистісна, ціннісна).

М. Й. Боришевський вважає, що психологічні механізми є теоретичною категорією і можуть бути презентовані як стан оптимальних взаємодій та взаємовідносин між актуальними елементами психологічної системи, що забезпечують її функціонування, становлення, розвиток. На думку вченого, характеристика психологічних механізмів може базуватись передусім на аналізі особливостей структурних компонентів цієї системи. Високої значущості вчений надає психологічним механізмам саморегуляції поведінки зростаючої особистості, які знаходяться у безпосередньому взаємозв'язку із самосвідомістю. Так, до *механізмів саморегуляції поведінки* зростаючої особистості психолог відносить: самооцінку, домагання, соціальні очікування, оцінні ставлення до оточуючих, наміри, рефлексію [1].

За висловлюванням академіка І. П. Павлова, людина – це система, яка сама себе регулює, виправляє і, навіть, – удосконалює. Психічна саморегуляція здійснюється у поєднанні її енергетичних, динамічних і соціально-змістових аспектів. Людина не автоматично переключается з однієї діяльності – на іншу, а свідомо, з урахуванням соціальної ситуації, важливості виконуваних операцій, можливих результатів своїх вчинків тощо. Вона має можливість вибору, і в цьому полягає її свобода волі. Як свідомий індивід, особистість несе відповідальність за наслідки здійснених виборів і скоєних дій. Саморегуляція також залежить від особливостей нервової діяльності, від *особистісних якостей* та від звичок особистості в організації дій, сформованих у процесі виховання [3, 4].

І. Д. Бех зазначав, що виникнення і формування регулятивних механізмів саморегуляції

суб'єкта пов'язано з його здатністю розчленовувати в часі спонукально-операційну і виконавчу частини поведінкового акту [1, 2]. На особливу увагу заслуговує дослідження Ю. А. Миславського, яким встановлено, що система саморегуляції формується і розвивається лише в процесах спілкування, яке забезпечує певні форми активності і розвитку особистості на різних вікових етапах [1].

З точки зору Е. М. Пенькова, саморегуляція поведінки особистості повинна бути розглянута тільки у взаємодії «суспільство-особистість» і «особистість-суспільство», тому що кожна особистість повинна вміти передбачати характер реакції на свої дії, вчинки з боку суспільства [2]. За О. А. Конопкіним, процес регуляції суб'єктом своєї діяльності має структуру, кожний компонент якої реалізує в рамках цілісного процесу свою специфічну регулятивну функцію [1, 2, 3]. Емпіричні дослідження дозволили виділити регуляторні особливості, які, з одного боку, можуть виступати як характеристики цілісної системи регуляції, з іншого, будучи характеристиками цієї системи, вони виявляють свою приналежність до особистості як суб'єкта діяльності і є її властивостями (В. І. Моросанова). Серед них: *цілісні функціональні властивості саморегуляції* – забезпеченість, впорядкованість, стійкість, деталізація, звичність, практичність і так далі (А. К. Осніцкий); *динамічні властивості регуляції* – адекватність, усвідомленість, ступінь деталізації, пластичність, надійність, оперативність і так далі (О. А. Конопкін, В. І. Моросанова); *особистісні якості регуляції* – критичність, автономність (Г. С. Пригін). Значущість даних досліджень полягає в тому, що була виявлена специфічність регуляторних процесів, яка визначалася їх взаємозв'язком з властивостями особистості як системними якостями процесу регуляції. Таким чином, було встановлено, що реалізація будь-якого виду діяльності забезпечується системою її регуляції, індивідуальні особливості якої залежать від специфічних для даного суб'єкта індивідуальних регуляторно-особистісних особливостей [3; 4].

Л. П. Гримак зазначає, що з практичної точки зору важливо усвідомити те, що: саморегуляція – це процес впливу на власний фізіологічний і нервово-психічний стан; саморегуляція багато в чому залежить від бажання людини керувати власними емоціями, думками, переживаннями і поведінкою; здатність до саморегуляції не дається від народження, а виробляється за життя, тобто піддається формуванню й вдосконаленню [1].

Основні ефекти психологічної саморегуляції:

- *ефект заспокоєння* (усунення емоційної напруженості);
- *ефект відновлення* (ослаблення проявів стомлення);
- *ефект активізації* (підвищення психофізіологічної реактивності).

Як правило, виокремлюють такі структурно-організаційні блоки саморегуляції поведінки особистості:

- **інформаційно-енергетичний** – забезпечує необхідну міру енергетичної мобілізації фізіологічних систем для оптимального функціонування психіки. Режим роботи психіки визначається тією задачею, котра вирішується на даний момент, та її відповідним енергетичним забезпеченням [4].

- **емоційно-вольовий** – комплекс властивостей, особливостей і можливостей людини, які реалізуються за участю вольових процесів; цей рівень інакше можемо назвати як самооволодіння, тобто вміння володіти собою, своїми діями і вчинками, здатність свідомо регулювати свою поведінку в різних ситуаціях, володіти емоціями.

- **мотиваційно-вольовий рівень саморегуляції** – роль мотивації в процесах саморегуляції. Різновиди мотиваційної саморегуляції: безпосередня мотиваційна саморегуляція – полягає в тому, що особистість прямо й свідомо переглядає свою мотиваційну систему, коректує ті установки і спонуки, які не влаштовують її з тих чи інших причин; опосередкована мотиваційна регуляція – відбувається в результаті опосередкованого впливу на ЦНС в цілому чи на її певні утворення.

- **індивідуально-особистісний рівень саморегуляції** – мобілізується у тому випадку, коли потрібні зміни не обставин, не життя, а самого себе, свої життєві цінності і психологічні установки [1; 2]. Наведені аспекти дозволяють розглядати саморегуляцію як інтегрований,

системно організований психічний процес детермінації, побудови, підтримки і регулювання зовнішнього й внутрішнього впливу (самовпливу), спрямованого на досягнення обраних суб'єктом цілей. Це виражається в стимулюванні одних і гальмуванні інших особистісних потреб, дій та вчинків.

**Висновки.** Таким чином, саморегуляція поведінки визначається як єдність соціальних та психологічних (рефлексивних, мотиваційних, вольових) проявів свідомості й самосвідомості індивіда. Це психологічне утворення уособлює сукупність установок, дій, вчинків, завдяки яким особистість реалізує власну поведінку, добираючи адекватні та морально виважені засоби її втілення в оточуючому світі. Психологічні механізми саморегуляції закріплюються в психологічній організації особистості як функціональні способи її перетворень, у результаті яких з'являються різні психологічні новоутворення, підвищується або знижується рівень особистісної системи, змінюється режим її функціонування. Саморегуляція поведінки є інтегративною властивістю особистості, яка об'єднує в собі інтелектуальні, мотиваційні, вольові, емоційні сфери особистості. Загалом можна констатувати, що саморегуляція – це єдність соціальних та психологічних проявів свідомості і самосвідомості особистості.

#### Список використаних джерел

1. Галян І. Психологічний аналіз сутності саморегуляції особистості. *Філософія, соціологія, психологія* : зб. наук. пр. Київ, 2015. С. 154–161.
2. Гринців М. Психічна саморегуляція як умова особистісного зростання студентів. *Проблеми гуманітарних наук. Психологія*. 2015. № 37. С. 67–79.
3. Моросанова В. І. Індивідуальний стиль саморегуляції. Москва : Наука, 2001. 145 с. (на рос.мові)
4. Моросанова В. І., Коноз Е. М. Стильова саморегуляція поведінки людини. *Питання психології*. 2000. № 2. С. 118–127.

УДК 159.922. 73 : 796

### РОЛЬ РОЗВИВАЛЬНО - ІГРОВОГО СЕРЕДОВИЩА У СТАНОВЛЕННІ ТА ПСИХОЛОГІЧНОМУ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ОСВІТИ

**Буравцова Оксана, здобувач ОС «бакалавр»,**  
Спеціальності «Дошкільна освіта, психологія», 4 курс, РДГУ  
*Керівник: Безлюдна В. І., кандидат педагогічних наук, професор*

**Постановка проблеми.** Провідні види діяльності дітей старшого дошкільного віку мають бути збережені і змістовно доповнені у молодшому шкільному віці. Серед провідних напрямів розвитку старших дошкільників: спілкування, рух, пізнання, господарсько-побутова діяльність, художньо-естетичний розвиток: конструювання, малювання, аплікація, ліплення, спів, слухання музики, хореографія, театралізація. Для їх успішного засвоєння у дітей, важливу роль виконує ігрове середовище [2, с. 25].

Функціонування у ЗДО розвивального середовища, є провідним засобом реалізації завдань сучасного реформування освіти. Адже, правильно сформоване розвивальне середовище сприяє соціалізації дитини та впливає на всі аспекти її життя. Як для дошкільників, так і для молодших школярів виконується підбір різного ігрового обладнання, але більш доступним у наш час воно є для дітей, які навчаються у закладах дошкільної освіти. У групах, де навчаються старші дошкільники, зазвичай, є місця для релаксації. Там діти можуть відпочити та погратися у улюблену розвиваючу гру, у школі цю можливість можуть відтворити не всі заклади середньої освіти, що ускладнює процес адаптації та навчання дітей молодшого дошкільного віку. Оскільки, старші дошкільники, переходячи у заклади середньої освіти, мають пройти період адаптації, для них легше забезпечити навчання, яке було у закладі дошкільної освіти[1,с.38].

**Мета** дослідження: визначити роль розвивально-ігрового середовища у становленні та психологічному розвитку особистості в сучасній освіті.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У період від п'яти до шести (семи) років у дітей відбуваються цілісні зміни особистості, в ході ігрової діяльності формуються початкові компетентності, які сприяють переходу до нового етапу розвитку в інших соціальних ситуаціях. Головним завданням для старшого дошкільного віку є формування та розвиток особистісних якостей дитини. Серед них можна виділити: допитливість, спостережливість, самостійність, ініціативність, відповідальність, чуйність, довільність, креативність, міжособистісна позитивна комунікація та інші.

Нова українська школа, опираючись на набуті знання з дошкільного дитинства, має забезпечити подальше становлення особистості дитини, її інтелектуальний, соціальний, фізичний розвиток. У початкових класах діти укріплюють: ціннісне ставлення до рідного краю, держави, української культури, здатність до критичного мислення та творчого самовираження, бережливе ставлення до здоров'я тощо. При чому, педагоги можуть використовувати вже набуті у дітей навички гри, завдяки, якій доступніше і цікавіше пояснювати обрану тему [3, с.121]. Вчителі початкових класів мають бути добре обізнаними з методикою використання розвивально-ігрових матеріалів з виховання дітей старшого дошкільного віку. Це необхідно, щоб уникнути ситуацій форсування або ж, навпаки, штучного уповільнення природного темпу розвитку дітей. Крім того, змістову і технологічну складову освітнього процесу в ЗДО та початковій школі доцільно узгоджувати з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей.

Багато закладів дошкільної освіти практикують раннє навчання старших дошкільників письма, читання, математики, тобто, підпорядковують зміст дошкільної освіти «шкільній» логіці. Така організація навчання була б виправдана, якщо б показувала ефективність. Збільшення обсягу знань часто гальмує розвиток пізнавальних процесів. Час, відведений для навчальних занять, відібраний в ігровій діяльності, але варто пам'ятати, що в старшому дошкільному віці ігрова діяльність є провідною [4, с. 145].

Метою освоєння освітньої програми дошкільної освіти є формування інтеграційних якостей особистості. Інтегративні якості дошкільника – ініціативність, креативність, а найголовніше, готовність вчитися протягом всього свого життя – формуються з дитинства і надалі є основою для формування універсальних навчальних дій молодшого школяра, які забезпечуються завдяки використанню нових, цікавих методів розвивальних ігор та вправ.

Якщо, у дошкільному віці у дітей правильно сформована та розвинена ігрова діяльність, у молодшому шкільному віці вона може успішно перерости у власну трудову діяльність. Наприклад, сюжетно-рольові ігри дозволяють дітям ознайомитися з різними професіями та їхніми ролями у суспільстві. Таким чином, збільшуються знання дітей в області професій, які дозволяють дитині зрозуміти роль і значення різних видів праці для суспільства в цілому і кожної людини окремо, оцінити предмети, створені дорослими і в кращу сторону змінити ставлення людей до праці та трудової діяльності [4, с. 57].

Розвивальне середовище у НУШ потребує вчителів, керівників гуртків, які б надавали перевагу не тільки теоретичному навчанню, але й – розвивали творчу обдарованість дітей, створювали сучасні умови для навчання, де була змога вибору розвивальної гри чи цікавого дидактичного матеріалу у вільному доступі. Спорідненість розвивального середовища у ЗДО і НУШ полягає у тому, що дотримується виконання таких принципів, як: доступність; безпечність; раціональність; позитивно – емоційне навантаження.

Для того, щоб діти краще адаптувались до нового формату навчання, і їх успішність тільки вдосконалювалась, необхідно у старшому дошкільному віці у вигляді ігрової форми навчання знайомити дітей з поняттями, що таке школа, вчитель, як відбувається навчання. Вихователь може пропонувати дітям грати в ігри, які будуть розвивати в дітей поняття про шкільний режим навчання [1, с. 25]. Для майбутнього школяра певною мірою важлива посидючість, вміння регулювати свою поведінку, можливість досить тривалий час виконувати не дуже привабливе завдання, вміння доводити розпочату справу до кінця, не кидаючи на

півдорозі. Можна тренувати увагу, зосередженість і посидючість в повсякденних справах. Добре допомагають вихованню також і настільні ігри, заняття ліпленням, аплікацією, тобто ті ігри, які тривають досить довгий час [3, с. 91].

У початкових класах, особливо в перших, гра повинна використовуватися на уроках, пронизувати всю позакласну діяльність молодших школярів. Гра може виступати як самостійний вид діяльності, і як оформлення інших видів занять для дітей, наприклад, – праці. У різноманітних творчих іграх формується соціальна свідомість, розвиваються моральні якості дітей, формуються їхні взаємини. Введення в шкільне життя ігор, що викликають позитивно забарвлене переживання, створює загальний радісний ритм життя, оптимістичні настрої у дітей.

У дошкільників є можливість пізнавати розвивальне середовище за межами свого освітнього закладу, вихователі організують дітям екскурсії у різні учбові заклади, ознайомлюють з професіями, повідомляють про різні додаткові гуртки. У НУШ необхідно інтенсивніше впроваджувати активне навчання, яке б передбачало вихід за межі класу, аудиторій гурткових занять, за межі навчальної програми, привласнення результатів знань. У цьому випадку учні, фактично, відчуватимуть, що працюють на себе і отримують знання, які їм стануть у нагоді. Вибіркові заняття, якщо хороша погода, можна проводити з дітьми на природі. Це допоможе урізноманітнити навчальний процес та зацікавити дітей на занятті [3, с. 46].

**Висновки.** Отже, задля створення успішного середовища для молодших школярів у новій українській школі, варто враховувати досвід, який діти отримали у закладі дошкільної освіти. Саме через розвиваюче середовище та ігрові завдання дитині на психологічному рівні буде легше налаштуватися на новий етап розвитку – навчання.

#### Список використаних джерел

1. Гонтаровська Н. Б. Освітнє середовище як фактор розвитку особистості дитини : монографія. Київ : Дніпро, 2011. 623 с.
2. Гончаренко А. М. Сучасний підхід до створення розвивального середовища у ЗДО. *Вихователь – методист дошкільного закладу*. 2011. № 3. С. 10.
3. Ілляшенко Т. Д. Чому їм важко вчитися : діагностика і корекція труднощів у навчанні молодших школярів. Київ : Поч. шк., 2013. 128 с.
4. Карабаєва І. І. Взаємозв'язок уяви, гри та навчання в дошкільному віці. *Обдарована дитина*. 2012. № 10. С. 18–19.
5. Павелків Р. В. Дитяча психологія. Київ : Академвидав, 2009. 431 с.
6. Соловійова Л. П., Піроженко Т. Б., Карабаєва І. Л. Розвивальні ігри та вправи для дітей шостого року життя. Тернопіль : Мандрівець, 2012. 264 с.

УДК 159.9.07:[159.922.86:004.738.5]

#### ЛЮБОВ ЯК ОСНОВА ПОБУДОВИ ПОДРУЖНИХ СТОСУНКІВ

Волошина Оксана, здобувач ОС «магістр»

спеціальності 053 «Психологія, 1 курс, РДГУ

Керівник: Кулакова Л.М., кандидат психологічних наук, доцент

**Постановка проблеми.** Любов і сім'я – це два слова, які завжди йдуть поуч. На відміну від сім'ї, поняття любові складно описати. Її не просто дослідити та пояснити. Романтики часто називають це «солодкою мукою», віруючі – «даром небес», а психологи вважають особливим емоційним станом, який зазвичай виникає на основі потреби людини в позитивних емоціях.

Спроби інтерпретації любові як психологічної реальності здійснювалися в класичному психоаналізі З. Фрейда, неопсихоаналізі К.Г. Юнга, К. Хорні, Е. Фромма, егопсихології Е.Еріксона, гуманістичної психології А. Маслоу, К.Роджерса, екзистенційної психології Р.Мей, у межах соціально-психологічних досліджень у зв'язку із проблемою атракції. Любов як емоційний процес характеризується з погляду інтенсивності, тривалості, ступеня усвідомленості, функцій, мотивації, генези. Любові характерна така риса як універсальність:

кожна людина знаходить своє кохання, і кожен є (або, згодом, стане) об'єктом любові. Причина цього проста: любов — головний і доступний кожному спосіб самоствердження та вкорінення в життя, яке без любові є неповноцінним. Любити чоловіка, або дружину – вміти віддавати себе, жертвувати собою, забути про егоїзм. Дуже важливо розуміти, що, якщо ми обираємо собі пару, то вона повинна бути єдиною, і діти повинні народжуватися і виховуватися виключно у коханні та гармонії між обома батьками, а це можливо лише ґрунтуючись на коханні.

Тому **метою дослідження** є теоретичні аспекти дослідження любові як основи побудови подружніх стосунків.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На думку Е. Еріксона, любов – це інтенсивне, сердешне й відносно стійке відчуття суб'єкта, обумовлене сексуальними потребами, виражається в соціально сформованому прагненні бути з максимальною повнотою представленим у життєдіяльності іншого так, щоб викликати в нього потребу відповідного відчуття тієї ж інтенсивності, та передбачає високий ступінь емоційно позитивного ставлення, що виділяє об'єкт серед інших і поміщає його в центр життєвих потреб й інтересів суб'єкта (любов до батьківщини, до матері, до дітей, музики тощо) [4].

**1. Любов як емоція.** Любов – одне з основних відчуттів у житті будь-якої людини. Кожна людина хоче отримати любов і жити з любов'ю. Її потребує і хоче отримувати кожна дитина, відчувати, насичуватися нею. Дитині необхідна любов, щоб вижити.

**2. Любов як основа побудови подружніх відносин.** Любов як особливий тип відносин між двома людьми в онтогенетичному розвитку послідовно проходить три стадії:

*Стадія прив'язаності* як симбіотичного зв'язку суб'єкта та об'єкта. Домінують аутоеротизм і первинний нарцисизм. Відсутні міжособистісні стосунки, дві істоти злиті у нерозривній єдності, межі особистості не визначені.

*Стадія диференціації.* Відбувається диференціація партнерів, вперше постає завдання встановлення міжособистісних відносин на основі засвоєння культурних норм, правил та цінностей. Проте, емоційні зв'язки будуються на основі глобального ототожнення, не припускаючи цілісності та автономії особистості.

*Стадія автономізації та індивідуалізації.* Забезпечується досягнення емоційної автономності, що досягається лише у підлітковому чи юнацькому віці. На основі автономізації особистості формується его-ідентичність і відбувається усвідомлення себе як цілісності та індивідуальності. Міжособистісні стосунки будуються свідомо та довільно. Відкривається можливість встановлення справжньої близькості та інтимності, формуються зрілі форми.

Одним із найцікавіших психологічних аналізів любові є теорія Е. Фромма, який вважав любов ядром людського існування. Він розглядав її як спосіб протидії знеособленню, відчуженню людини від природи й інших людей, гострому почуттю самотності, втрати гармонії зі світом. Із можливих шляхів подолання самотності – конформізму, праці та розваг, плідної творчої активності у співпраці з іншими людьми й любові – психологічно виправданими є лише два останніх. Другий шлях надбання гармонії людини з природою та світом – шлях любові – виявляється єдино можливим й універсальним. Унаслідок своєї біологічної природи та полярності статей в еротичній любові, людина спрямована на реінтеграцію з природою через повне злиття й з'єднання з іншою людиною, чоловіка з жінкою [4, с.112]. На думку Е. Фромма, здатність любити людині не дана від природи, тобто не є вродженою. Любов – це мистецтво, яким потрібно оволодівати. Любов формується, і те, якою вона буде, визначається вільним вибором кожної людини. Суспільство пропонує для вибору два модули життєдіяльності (мати або бути) і, відповідно до них, – два модули любові: любов як володіння й любов як буття.

*Перший модуль* – «любов як володіння». При створенні сім'ї акцент переноситься на фазу пошуку шлюбного партнера і набуває справжнього азарту гравця: отримати більше, віддати менше. Відбувається обмін: чоловіки пропонують статус, гроші, владу, жінки – красу, господарність, плодючість тощо.

*Другий модуль* – любов як буття – творча, активна любов, що забезпечує умови для особового зростання обох партнерів. Любов-буття є зрілою гармонійною формою любові. Будь-

яка форма зрілої любові (материнська, братерська, еротична) формується із низки загальних компонентів, тісно пов'язаних між собою: турботи, відповідальності, поваги й знань.

*Третій модус – розвиток любові як почуття.* На думку А. Стендаля, зародження любові відбувається у кілька етапів: *захоплення предметом любові* (початок зародження любові пов'язаний із виділенням майбутнього предмета любові з оточення й чудовою емоційно-позитивною оцінкою партнера); *вивчення предмета любові* (ще немає любові, присутні лише інтерес до партнера й неусвідомлена симпатія, обумовлена захопленням); *зародження любові та перша кристалізація почуття* (особа партнера піддається систематичній позитивній оцінці); *виникнення сумнівів* (ідеалізація образу партнера в певний момент повертає носія почуття любові до самого себе та породжує сумніви про те, наскільки ж він сам достойний любові свого партнера); *друга кристалізація почуттів* (етап інтенсивного особистісного зростання носія почуття любові в контексті побудови стосунків любові зі значимим іншим); *розвиток стосунків любові, спрямованих на досягнення повної близькості та єдності з об'єктом любові* [1].

Американський вчений Кемпер вивчав феномен любові, виходячи із факторів, які, на його думку, впливають на взаємини пари – це статус і влада. Під статусом він розумів прагнення розуміти свою кохану людину. А під владою – домінування одного з членів пари над іншим у прийнятті будь-яких рішень. Отже:

– *Кохання романтичне.* Обидва партнери мають вплив один на одного, тобто значну владу, і, водночас, прагнуть взаємного розуміння. У такій парі панує гармонія. Чоловік і жінка бояться втратити один одного, але й чітко знають силу свого впливу на партнера.

– *Братська любов.* Присутня рівність партнерів у високому статусі та абсолютній відсутності влади. Ніхто ніким не командує, суперечки оступаються місцем порозумінню. У такій парі відсутня боротьба за лідерство, на відміну від романтичної моделі, де закохані постійно намагаються довести один одному, хто ж найголовніший.

– *Харизматичне кохання* – це кохання між партнером, що володіє і статусом, і владою над коханою людиною, і партнером, який має лише статус. Кожен прагне зберегти стосунки та прийняти свого партнера, але один бере не себе абсолютну роль лідера, визначаючи стиль стосунків.

– *Любов-зрада.* Двоє мають владу один над одним, проте один втрачає високий статус у своїх очах половинки. Така модель властива для пар, у яких один із членів, який має і владу, і статус, вступає в сексуальні відносини з іншими людьми, нехтуючи позитивним ставленням половинки до себе.

– *Нерозділене кохання.* Один із партнерів має і владу над іншим, і статус, другий – ні те, ні інше.

– *Любов-поклоніння, фанатичне кохання.* Це досить специфічний тип любовних стосунків. Особливість у тому, що один з об'єктів має тільки статус, а другий – не володіє нічим. Найчастіше об'єкт бажання навіть не знає про те, що ним надихаються.

– *Батьківська любов.* Це любов батьків та маленьких дітей. У цьому випадку має статус дитина, а батьки лише велику владу. Незріла психіка маленької людини ще не вміє любити, вона поки що тільки приймає обожнювання себе. Враховуючи це, батькам важливо зрозуміти, що на ранніх етапах розвитку, їхнім дітям необхідна турбота, увага та вияв ніжності [3].

Е. Фромм виділяє такі види любові:

– *нееротичну любов* – любов між чоловіком і жінкою;

– *братську любов*, що виступає як ідеал стосунків між людьми, стосунків, ґрунтованих на повазі, рівноправ'ї й співпраці;

– *материнську любов*, пронизану турботою та відповідальністю. Це любов – безумовна, ірраціональна, любов до слабкого, де переважає прагнення віддати;

– *любов до себе*, як дієвий доказ буття й продуктивності свого існування. Відсутність любові до себе не дає змогу людині будувати стосунки любові з іншими людьми, оскільки не здатний любити себе, не може дати любові й другому;

– *любов до Бога*, що втілює в собі життя в усіх формах її прояву [5].

І. Кон виокремлює наступні шість видів любові:



– *нееротичну любов* (любов-пристрассть), що характеризується високою інтенсивністю почуття, пристрасним прагненням до повного фізичного контакту, володіння, єднання з партнером;

– *гедоністичну любов*, що виступає як насолода, гра, флірт. Особа партнера тут незначна, його роль інструментальна. Стосунки неглибокі, немічні, зрада допускається, розлучення з партнером проходить легко й не залишає в душі травмуючих переживань;

– *любов-дружбу* – спокійну, теплу та надійну. Основна увага у відносинах любові-дружби перетворюється на емоційну підтримку, емпатію, пізнання партнера, взаємозбагачення через духовне й особисте спілкування. Любов-дружба ґрунтується на рівноправстві й повазі один до одного;

– *прагматичну любов* – любов за розрахунком. Важливу роль у стосунках такої любові відіграють прагматичні цінності. Стосунки не відрізняються глибокими почуттями. У прагматичній любові партнери є компаньйонами по спільному підприємству й потребують один одного до того часу, доки це підприємство є прибутковим;

– *безкорисну любов* – любов-самовіддачу, альтруїстичну любов. У цьому випадку позиції партнерів не симетричні. Безкорисно люблячий прагне віддавати, нічого не бажаючи брати на заміну;

– *любов-манію* – ірраціональну любов-одержимість, що характеризується прагненням до тотального володіння партнером. Особа партнера не виступає як самоцінність і поза стосунками взагалі не розглядається. Для цього виду любові характерні невпевненість, залежність від поведінки об'єкта потягу. При розчаруванні образ партнера в сприйнятті різко міняється від «ідола» до «повної нікчемності» [2].

**Висновки.** Отже, основою тривалих та щасливих стосунків є любов і кохання. Важлива не просто любов духовна, а любов щира, без умов, яка приймає людину повністю, з усіма її якостями, навіть, негативними, без будь-якої спроби переробити її. Безкорисна любов – це і є джерело гармонійних відносин у сім'ї, стан, який дозволяє бути собою, нічого не вимагаючи у відповідь. Це є основою успішного шлюбу та створення найщасливіших сімей.

#### Список використаних джерел

1. Джеймс М. Шлюб і любов : пер. зангл. Київ, 1985. 198 с.
2. Кон І. С. Психосексуальний розвиток і взаємовідносини між статями : психологія ранньої юності. Москва : Просвіта, 2009. С. 212–236.
3. Любов як основа сімейних стосунків. URL: <https://anypsy.ru/content/lyubov-kak-osnova-semeinykh-otnoshenii/>. <https://anypsy.ru/content/lyubov-kak-osnova-semeinykh-otnoshenii/>. (дата звернення 21.05.2022 р.).
4. Федоренко Р. П. Психологія сім'ї : навч. посіб. Луцьк : Вежа-Друк, 2015. 364 с.
5. Фромм Е. Мистецтво любити. Київ : Форс, 2021. 224 с.

УДК 159.922.8:159.94

#### ШЛЯХИ ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ СИЛИ ВОЛІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Гаврилюк Олена, здобувач ОС «бакалавр»  
 Спеціальності 053 «Психологія», 3 курс, РДГУ  
 Керівник: Дзеджера О.В., старший викладач

**Постановка проблеми.** У час змін та випробувань в нашій країні з'являються нові норми поведінки особистості, пред'являються підвищені вимоги до поведінки людини. Сучасна людина повинна вміти швидко приймати рішення, нести за них відповідальність, мати активність, цілеспрямованість, вміти долати внутрішні та зовнішні бар'єри, які стоять на шляху досягнення мети. Тобто, у сучасної молоді людини мають бути сформовані вольові якості. Формування та розвиток такої особистості вимагає організації дослідження, спрямованого на вивчення розвитку вольової сфери особистості людини.

Вольова сфера досить динамічна, починає активізуватися в підлітковому віці, коли особистість змінює своє життя, закінчує школу та стає на поріг дорослого, студентського життя, і визначає всю успішність особистісного і професійного розвитку. Це викликано тим, що юнацький вік та сам процес навчання у ВНЗ, змушує молодих людей витримувати значно більші навантаження, ніж у школі. У юнацькому віці сама специфіка діяльності впливає на пред'явлення вимог до розвитку рівня сформованості вольової сфери. Це викликано тим, що молоді люди більшою мірою включені до процесу соціалізації як єдиного потоку процесів соціалізації та індивідуалізації, вони включені в цілеспрямовану організаційну, самостійну діяльність.

Проблема формування сили волі в юнацькому віці є в даний час однією з найбільш актуальних, оскільки вольові якості грають велику роль у розвитку особистості юнаків та юнок. Вольові якості важливо розвивати, щоб особистість змогла пізнати себе, розкрити закладені у собі здібності. Розвинути такі якості, як ініціативність, завзятість та наполегливість, яка розуміється, як досягнення необхідного, у тому числі успіху в діяльності, всупереч наявним труднощам та невдачам; самостійність, рішучість, цілеспрямованість та ін.

**Мета** статті – проаналізувати шляхи впливу на формування сили волі у юнацькому віці.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Активність вольового самоствердження розпочинається в підлітковому віці. Для підлітків дуже часто виховання сильної волі виступає як самоціль. Це період складного та суперечливого становлення вольових якостей особистості. Рішучість, самостійність та цілеспрямованість, з якими підліток долає труднощі на шляху до здійснення мети, свідчать про те, що він з об'єкта волі інших людей поступово перетворюється на суб'єкт власної волі. Але те, чи набере цей процес позитивних або ж негативних форм, залежить від середовища, у якому відбувається формування особистості, та від виховання.

Для юнацького віку характерний подальший інтенсивний розвиток вольових якостей. У цей період вони стають компонентами та рисами характеру особистості. Але, на переконання Р. Павелківа, які вольові якості і на якій стадії завершеності включаються в структуру характеру особистості – це залежить від багатьох обставин, зокрема й від перебігу процесу підліткового самоствердження, від соціального вибору та самовизначення в юності, від самовиховання кожної особистості [3].

На формування вольових якостей юнаків та юнок впливає безліч різнопланових факторів, до складу яких більшістю дослідників, що вивчають проблематику формування вольових якостей, включають засоби фізичної культури, оскільки вони дозволяють задовольнити прагнення юнаків до фізичного вдосконалення, прискорення темпів саморозвитку, бажання досягти авторитету, пізнати себе, зайняти гідне місце у колі однолітків. Вольові якості формуються в процесі отримання життєвого досвіду особистості, її становлення, і для кожного юнака, батька та педагога це завжди значуще, практичне завдання, від результативного вирішення якого багато в чому залежить сьогодення та майбутнє юнаків як у навчальній, так і позанавчальній життєдіяльності, оскільки здатність долати труднощі у складних ситуаціях пов'язані з наявністю в людини розвинутої системи вольових аспектів. Протягом усієї історії розвитку філософських, психологічних та педагогічних знань з найдавніших часів і до наших днів проблематика поняття «воля» завжди привертала увагу вчених. Жоден з напрямів у науці, окрім, біхевіоризму, не заперечувало факт існування цього феномена в людини. Майже всі підручники з психології та педагогіки, незалежно від того, ким і коли вони були написані, так чи інакше зверталися до цієї проблематики.

Воля – це певна внутрішня сила психологічних властивостей, здатна керувати іншими психологічними явищами та поведінкою людини. Вольові якості – це стійкі специфічні прояви «сили волі» у «схожих однотипних ситуаціях», фенотипічна характеристика наявних можливостей людини, метал вродженого і набутого. «Вроджений» компонент обумовлений задатками, зокрема, типологічними особливостями властивостей нервової системи. «Набутий» обумовлений онтогенезом, «досвід людини, це: її знання та вміння, пов'язані з самостимуляцією; сформований мотив досягнення; сформована вольова установка».

Наше розуміння сутності та змісту вольових якостей у юнаків та юнок базується на наступних теоретичних положеннях:

– вольові якості – це відносно самостійні, стійкі психічні утворення особистості, зміст яких зумовлений етапом онтогенезу, особистого досвіду, знань, умінь, сформованих мотивів та установок;

– вольові якості виступають як єдина, відкрита, динамічна, цілісна система, компоненти якої залежно від об'єктивних умов конкретної діяльності по-різному співвідносяться між собою, забезпечуючи домінування однієї чи іншої вольової якості;

– системотворчою функцією вольових якостей виступає узагальнена здатність долати різні труднощі, що виникають на шляху до досягнення поставленої мети;

– успішність діяльності та ступінь сформованості вольових якостей взаємопов'язані та взаємозалежні: формування вольових якостей детермінується характером та змістом діяльності, у свою чергу, успішність діяльності залежить від ступеня сформованості вольових якостей, необхідних для здійснення певного виду діяльності.

До основних вольових якостей в юнацькому віці відносять цілеспрямованість, ініціативність, рішучість, наполегливість, витримку, самостійність. Будучи загальнолюдськими, вони у кожному віці мають свої особливості прояву, які необхідно враховувати при їх формуванні. Процес вольового формування юнаків, як зазначає М. Кузнецов, тісно переплітається з моральним і емоційним вихованням і включає становлення суспільної активності, потреб, інтересів і мотивів до різних видів діяльності [1]. Вольові якості у юнацькому віці виступають у єдності взаємопротилежних позитивних і негативних сторін: сміливості (іноді безрозсудності) та страху, бажаного та можливого, стійкості та слабкості, витримки та нестриманості, тощо.

Виховання у себе сили волі юнаки ставлять на перше місце, вибираючи їх із усіх можливих особистісних якостей. Люди, за словами С. Максименка, що мають сильну волю, є для більшості особистостей юнацького віку ідеалом, вони хочуть бути схожими на них, наслідувати їх [2]. Більшість дослідників зазначає, що рівень сформованості вольових якостей юнаків не відповідає вимогам соціального середовища. Юнаки та юнки недостатньо організовані, легше піддаються чужому впливу, часто поведуться всупереч засвоєним раніше вимогам та правилам поведінки. Безумовно, формування вольових якостей у юнацькому віці порівняно з школярами не йде назад і їх рівень не стає нижчим, тому що юнаки живуть у складнішій соціальній ситуації, що вимагає від них вищих форм саморегулювання, у тому числі й активніших проявів вольових якостей, до чого більшість із них, як правило, не завжди готові.

Виховання волі – це процес виховання особистості загалом, а не певної якості. Позитивне значення для виховання волі мають цілеспрямовані вправи, пов'язані зі свідомим прагненням особистості навчитися володіти собою, опанувати вольовим способом поведінки. Важливою умовою розвитку волі є інтерес до самовиховання волі. Для того щоб мати запас сили волі потрібно її сформувати у ранньому віці. Основними шляхами впливу на силу волі є: дотримання режиму дня; повноцінне, здорове харчування; повноцінний сон; правильне оточення; позитивні та мотивуючі думки; спорт.

Особистість, яка має силу волі і сильна духом, здатна пережити буквально все: голод, холод, втрату близьких, фізичні страждання. Як би не було боляче – вона впорається, щоб знову сміливо подивитись долі в очі і кинути їй виклик. У деяких людях ця невідома, незбагненна велика сила закладена з народження. Їх видає вольовий погляд, твердий характер, непохитна воля, надійність, звичка відповідати за свої слова, допомагати слабким. Поруч з такою людиною оточуючі почуваються, як за кам'яною стіною. Нерідко саме життя створює умови, у яких людина або вчиться стійкості, або ламається – духовно чи фізично. Буває так, що все життя людини обертається у боротьбу, виховання сили волі. Хочеш бути сильним – шукай способів, як зміцнити силу волі, саме таким критерієм повинен володіти розум юнака. Існує чимало способів формування вольової регуляції поведінки особистості в ситуаціях повсякденного життя. Будь-яку дію можна перетворити у вправу, якщо здійснювати її свідомо,

а не за звичкою чи з почуття обов'язку. Призначення волі полягає в тому, щоб спрямовувати, а не примушувати до чогось.

**Існують такі прийоми формування сили волі:**

*Зробіть що-небудь, чого ніколи раніше не робили.*

*Робіть те, що, як ви вважаєте, зараз найголовніше.*

*Дійте всупереч усім очікуванням.*

*Відкладіть те, виконанню чого Ви віддаєте перевагу саме зараз.*

*Заплануйте що-небудь, а потім здійсніть свій план.*

*Продовжуйте робити те, що робили, ще п'ять хвилин, навіть коли Ви стомилися і Вас почало приваблювати щось інше.*

*Зробіть що-небудь досить повільно.*

*У найнезначніших ситуаціях вибору робіть його без вагань.*

*Утримуйтеся говорити те, що Вас підштовхують сказати.*

*Коли легше сказати «так», але правильніше сказати «ні», говоріть «ні».*

*Спочатку виконайте те, що ви хотіли відкласти.*

*Виконуйте кожного дня одну вправу впродовж місяця, навіть, якщо це здається Вам недоцільним.*

**Висновки.** Сила волі займає одну з основних якостей у юнацькому віці. Сам час змін, своєрідний перехід у доросле життя дають певні труднощі, які можна подолати завдяки сформованій силі волі. На формування сили волі у юнацькому віці впливає безліч факторів, серед яких важливу роль відіграють: оточення, самопочуття, впевненість у собі, думки, здоровий спосіб життя та ін.

Для формування сили волі у юнацькому віці можна дотримуватись наступних рекомендацій: у відносинах з однолітками намагайтеся висловити свою думку та відстоювати власну точку зору; навчіться брати на себе відповідальність за свої дії, спираючись на себе, а не на зовнішні фактори; у разі виникнення труднощів намагайтеся приймати рішення самостійно, незважаючи на помилки; навчіться оцінювати свої дії та вчинки і намагайтеся працювати над ними в позитивний бік; використовуйте пояснення переконавання при вихованні вольових якостей а також, прийоми та методи, спрямовані на виховання вольових якостей, адже в будь-якому випадку позитивні якості волі, вияв її сили забезпечують успішність діяльності, з кращого боку характеризують особистість.

#### Список використаних джерел

1. Кузнецов М. А., Особливець Я. А. Емоційно-вольові та особистісні особливості впевненої поведінки. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. Харків, 2013. № 46, ч. I. С. 96–109.
2. Максименко С. Д. Загальна психологія. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 272 с.
3. Павелків Р. В. Загальна психологія : підручник для студентів вищ. навч. закладів. Київ : Кондор, 2009. 369 с.

УДК 159.9.07:[159.922.86:004.738.5]

#### ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНТЕРНЕТ-АДИКЦІЇ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Гнівошевська Анастасія, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 053 «Психологія, IV курс, РДГУ;

Кулаков Руслан, кандидат психологічних наук, доцент

**Постановка проблеми.** У період розквіту науково-технічного прогресу людство максимально використовує його блага для покращення якості життя. Одним із беззаперечно великих винаходів є глобальна комп'ютерна мережа – Інтернет [1, с. 145]. Інтернет – високотехнологічний засіб здобування різноманітної інформації, пізнання, самоосвіти, мистецького розвитку, книжкового та музичного фонду, спілкування, розваг тощо. Але

надмірне застосування глобальної інформаційної мережі призводить до Інтернет-адикцій [2,с.188].

Динамічне використання нових засобів телекомунікації, зокрема, Інтернету як потужного глобального інформаційного ресурсу, приваблює широкі верстви населення незалежно від віку, освіти та соціального статусу. Проте, привабливий і захоплюючий уяву світ кіберпростору породив новий вид адиктивних способів особистісної реалізації – Інтернет-залежність, що включає велику кількість форм залежної поведінки і девіацій. Проблема Інтернет-адикції та її вплив на соціально-психологічні аспекти здоров'я молоді, набула особливої актуальності в даний час, оскільки основну частину інтернет-залежних складають саме підлітки та молодь. Сучасний підліток знаходиться в групі ризику, завдяки специфічній ситуації розвитку, що є сензитивним періодом саме для формування адиктивних патернів поведінки.

Адикція і адиктивна поведінка є відносно новими поняттями у сучасній психологічній науці. Адикція (залежність) – нав'язлива потреба в певній діяльності, яка відчувається людиною. З погляду семантики англійське слово «addictive» означає «той, що піддається (частіше шкідливому) впливу». У вітчизняній літературі поняття «залежність», «залежна поведінка», «адикція», «адитивна поведінка» розглядаються здебільшого як еквівалентні. Термін «адикт» походить від латинського *addicere* – «благоволити», «сприяти». Адикція у сучасній науковій літературі визначається як пристрасть до якоїсь речовини або роду діяльності, яка включає безконтрольне прагнення приймати цю речовину або практикувати вид діяльності для досягнення бажаного психічного ефекту. У Психіатричному енциклопедичному словнику поняттям «залежність» визначається «стан людини або її поведінка, коли вона знаходиться у полоні іншої людини або ситуації» [3].

Проблема комп'ютеризації сучасного суспільства та надмірного використання Інтернету знайшла своє широке представлення як у працях зарубіжних та вітчизняних науковців, котрі вивчають різні її аспекти: дослідження особливостей психічних станів людини під час надмірного використання комп'ютера (Дж. Грохол, І. Тютюнник), вивчення небезпеки надмірного користування мережею Інтернет (М. Мандель, О. Немеш, К. Янг), дослідження впливу Інтернет-мереж на особистість та мотиваційну складову Інтернет-соціалізації (І. Лещук, М. Назар, Т. Фісенко), розгляд інтернет-залежності як різновиду адиктивної поведінки особистості (Б. Браун, О. Камінська, М. Холл, М. Шоттон) тощо. Проблему профілактики залежної поведінки вивчали значна кількість вчених, а саме: В. Курбатов, В. Нікітін, О. Змановська, П. Павленюк, М. Фірсова, В. Москаленко, Б. Наумова. Аналіз етапів формування комп'ютерної залежності, методи діагностики і профілактики запропоновані вітчизняними авторами Л. М. Юр'євою, Т. Ю. Бальбот. Попри накопичений теоретичний і практичний досвід, залишається багато питань, які потребують розв'язання окресленої проблеми.

Тому **метою** статті є емпіричне дослідження рівня Інтернет-адикції у підлітків.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Вибірку емпіричного дослідження склали 42 учні дев'ятих класів, серед них – 22 дівчини та 20 хлопців. Вік учасників експерименту складає 14-15 років. Також до експерименту були залучені класні керівники, а також батьки цих учнів. Емпіричне дослідження психологічних особливостей Інтернет-адикції у підлітків складалося із таких етапів:

1. *Організаційно-методичний етап.* Його метою стала початкова організація дослідницько-експериментальної роботи. Завданням цього етапу дослідження було знайомство із класними керівниками двох дев'ятих класів, учні яких стали учасниками експерименту. Також у межах цього етапу було визначено та проаналізовано методи та діагностичні засоби для визначення рівня Інтернет-залежності у підлітковому віці.

2. *Діагностичний етап.* Під час цього етапу відбувалася безпосередня психодіагностична робота з учнями дев'ятого класу, їх батьками та класними керівниками за методами та методиками, що були визначені під час організаційно-методичного етапу.

3. *Підсумково-аналітичний етап.* Метою цього етапу став аналіз та інтерпретація отриманих в процесі діагностичної роботи даних.

В емпіричному дослідженні було використано наступні методики: опитувальник виявлення схильності до залежної поведінки В. Ю. Зав'ялова; опитувальник для батьків на дитячу Інтернет-залежність (С. О. Кулаков); тест Такера на виявлення ігрової залежності, модифікований і адаптований для неповнолітніх І. А. Конігіною; опитувальник «Спосіб скринінгової діагностики комп'ютерної залежності»; тест Кімберлі-Янг на «Інтернет-залежність».

Згідно результатів діагностики схильності до залежної поведінки 47,6% підлітків не входять до групи ризику. Учня цієї категорії не властива схильність до залежної поведінки. Хоча, згідно опитування, більшість із них мають труднощі у спілкуванні та налагодженні міжособистісної атракції. Варто зауважити, що серед підлітків, що не входять до групи ризику щодо залежної поведінки значно вищим є показник у дівчат, ніж у хлопців. 38,1% та 9,5% відповідно. У 40,5% відсотків респондентів виявлено середню ймовірність схильності до залежної поведінки. Тобто ця категорія дітей потребує підвищеної уваги з боку педагогів та батьків. Гендерний розподіл показників: 16,7% у дівчат та 23,8% у хлопців. До групи ризику увійшли 11,9% досліджуваних підлітків. Такі діти мають високий показник схильності до залежної поведінки. Ця категорія дітей потребує психокорекційної роботи. До групи ризику належать лише хлопці-підлітки у кількості 5 осіб.

Результати опитування батьків щодо Інтернет-залежності підлітків засвідчили, що у більшості підлітків (45,2%) виявлено згідно батьківського опитування низький рівень залежності від Інтернету. Причому, у дівчат показник (33,3%) значно перевищує результат у хлопців (11,9%). 42,9% відповідей батьків засвідчили, що у підлітків наявний середній рівень залежності від Інтернету. Зокрема, у дівчат цей показник становить 16,7%, у хлопців – 26,2%. Такий показник свідчить, що батькам необхідно враховувати вплив Інтернету на життя своєї дитини і всієї сім'ї. Високий рівень залежності виявлено у п'ятьох хлопців, що становить 11,9%. Варто зауважити, що жодна дівчина-підліток не увійшла до цієї категорії досліджуваних. Діти із високим рівнем згідно цієї методики потребують психологічної допомоги та корекційної роботи.

Аналіз результатів тесту Такера на виявлення ігрової залежності у підлітків показав, що 23% респондентів мають низький рівень ігрової залежності. З них 42,9% – це дівчата та 11,9% – хлопці. Для цієї категорії підлітків комп'ютерні ігри не завдають шкоди. У 38,1% досліджуваних підлітків діагностовано середній рівень ігрової залежності. Гендерний показник складає 9,5% та 28,6% у дівчат та хлопців відповідно. Як бачимо, у хлопців показник за середнім рівнем значно вищий, ніж у їх однокласниць. Приналежність до цієї категорії свідчить про те, що людина грає в комп'ютерні ігри на рівні, який може призвести до негативних наслідків. Тому ця категорія дітей потребує контролю з боку дорослих. У п'яти дітей (7,1%) виявлено високий рівень ігрової залежності. Серед них четверо (4,7%) хлопців та одна (2,4%) дівчина. Такий показник свідчить про те, що підліток грає на рівні, що веде до негативних наслідків; можливо, контроль над пристрастю до комп'ютерних ігор вже втрачений – чим вище результат, інтенсивніше гра, тим серйозніші можуть бути проблеми; висока вірогідність патологічного гемблінгу (формування залежності). Тому ця категорія дітей потребує психокорекційного втручання.

Результати опитувальника скринінгової діагностики комп'ютерної залежності у підлітків засвідчили, що у 35,7% респондентів за поданою методикою було діагностовано відсутність ризику виникнення і розвитку комп'ютерної залежності (набрано до 16-ти балів у відповідях на питання). Серед них 26,2% – це дівчата, 9,5% – хлопці. 40,5% опитуваних за результатами діагностики знаходяться на стадії захоплення, «прилипання» до залежності. Це стадія ризику виникнення комп'ютерної залежності. Основними характеристиками етапу ризику розвитку комп'ютерної залежності є збільшення часу, проведеного для досягнення поставленої мети і роботи за комп'ютером, втрата відчуття часу, отримання емоційного задоволення за комп'ютером, інколи навіть перші ознаки соціальної дезадаптації. Перша стадія комп'ютерної залежності була виявлена у 23% опитуваних. Це означає, що респондентам в подальшому або вже навіть зараз необхідно проведення корекційних заходів. Етап сформованої комп'ютерної

залежності характеризується існуванням в ієрархії нової потреби - діяльності за комп'ютером, яка має систематичний характер в основі. При цьому переважають емоційно-вольові порушення, відзначається зростання толерантності до комп'ютера: необхідність все більше часу перебувати за комп'ютером для досягнення задоволення. Варто зауважити, на цій стадії перебувають у переважаючій кількості хлопці, а саме – 19%. Показник у дівчат становить 4,8%. Позитивним показником стала відсутність респондентів, які б перебували на другій стадії комп'ютерної залежності.

Аналізуючи результати тесту Кімберлі-Янг на Інтернет-залежність, можна констатувати, що в 11% підлітків є Інтернет-залежність. Варто зауважити, що залежність діагностовано лише у хлопців. Користування Інтернетом є джерелом істотних проблем у житті дитини. Варто оцінити вплив Інтернету на життя підлітка й виявити проблеми, які виникають у нього через користування Інтернетом. У 40,5 % є деякі проблеми, пов'язані з надмірним захопленням Інтернетом. Серед них 16,7% - це дівчата та 23,8% - хлопці. У цієї категорії підлітків час від часу виникають проблеми через користування Інтернетом та спостерігається надмірна захопленість мережею. Варто визначити цілісний вплив цих проблем на особистість дитини. У 47,6% підлітків немає залежності взагалі. Підлітки цієї категорії є звичайними користувачами Інтернету. Можуть іноді проводити занадто багато часу в Мережі, але контролюють себе.

**Висновки.** На основі проведених досліджень можна зробити висновок, що більша частина підлітків має середній рівень кіберзалежності. У значної частини досліджуваної категорії підлітків немає залежності. Але варто констатувати, що хоч невелика кількість підлітків має Інтернет-залежність, та все ж ця категорія дітей потребує серйозної психокорекційної роботи. Також, підсумовуючи результати проведених досліджень, ми прийшли до висновку, що для того, щоб не допустити виникнення залежної поведінки, необхідно впроваджувати профілактичну програму, в якій буде відображена робота всіх шкільних систем у взаємодії одна з одною, а також взаємодії батьків з усіма системами.

#### Список використаних джерел

1. Веретенко Т., Ярмоленко К. Соціально-педагогічна профілактика Інтернет-залежності старшокласників. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2018. Вип. 19, том 1. С. 145–149.
2. Скоробагатська О. Проблема Інтернет-залежності у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 10 (94). С. 186–200.
3. Психіатричний енциклопедичний словник / Й. А. Стойменов, М. Й. Стойменова, П. Й. Коева та ін. Київ : МАУП, 2003. 1200 с.

УДК 373.3:343.85

### ПРЕВЕНТИВНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Долганик Марія, здобувач ОС «магістр»  
спеціальності 013 «Початкова освіта», 1 курс, РДГУ  
Керівник: Поліщук О. П., доктор філософії, доцент

**Постановка проблеми.** Сучасні соціально-економічні зміни в житті суспільства, несприятливі екологічні умови, експансія радіо і телебачення, посилення впливу на дитину комп'ютерних засобів інформації здійснюють негативний вплив на психіку дитини молодшого шкільного віку, викликаючи у неї тривожність, нервозність, нестійкість у поведінці, зумовлюючи вразливість дитини, створюють дискомфорт як у закладі початкової освіти, так і у домашньому середовищі. Все це ускладнює попереджаючу адаптацію дітей до мінливих умов життя і діяльності, адже прогалини у виховній роботі з молодшими школярами матимуть негативні наслідки в їхній поведінці та навчанні.

Проблема превентивності набуває гостроти у зв'язку з тим, що діти формуються в складних соціокультурних умовах, невірноваженості соціальних процесів суспільства [5, с. 6].

Використання терміну «превентивне виховання» у педагогіці обумовлюється, найперше, об'єктивними потребами сучасної науки та практики. Превентивне виховання забезпечується на законодавчому рівні Законами України «Про освіту», «Про охорону дитинства», «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю», Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті та ін., де пріоритетним напрямком державної політики визначено розширення можливостей компетентного вибору дитиною життєвого шляху, виховання особистості в дусі відповідального ставлення до себе, до оточення, створення умов для усебічного розвитку кожної особистості.

Як зазначається у Концепції превентивного виховання дітей і молоді в системі освіти України: «Вивчення сучасної виховної ситуації вказує на неблагополуччя у світі дитинства. Наразі в дитячому середовищі спостерігається нехтування правовими, моральними, соціальними нормами, спад інтересу до навчання і суспільно корисної праці. Особистість сучасних дітей вирізняє не лише прогресуюча відчуженість, підвищена тривожність, духовна спустошеність, цинізм, жорстокість, прояви різних форм насильства та агресії, грубе ставлення до дорослих, низький рівень емоційної прихильності до членів родин, а й відбувається інституалізація девіантної поведінки» [2, с. 1].

Над проблемою превентивного виховання працюють учені С. Беличева, Т. Дем'янюк, О. Єжова, С. Кириленко, Л. Кондрашова, Н. Максимова, Н. Маляр, В. Оржеховська, В. Попов, А. Сманцер, Т. Федорченко та ін. Питання превентивної діяльності педагога, вихователя відображені у працях В. Альфімова, М. Босенко, В. Оржеховської, Н. Ничкало, О. Пилипенка, Г. Сагач, В. Слюсаренка та ін.

**Мета дослідження** – розкрити сутність превентивного виховання дітей молодшого шкільного віку як педагогічної проблеми сучасності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У Державній національній програмі «Освіта: Україна XXI століття» одним із стратегічних завдань є створення умов для формування творчої особистості дитини, реалізація та самореалізація її природних задатків і можливостей в освітньому процесі. Проте у суспільстві переважають негативні явища, які впливають на формування особистості, її психічне, соціальне, фізичне та моральне здоров'я. Саме тому в освітньо-виховному середовищі закладу початкової освіти педагог повинен бути готовим до співпраці з дітьми з відхиленнями у поведінці, формувати здорову особистість дитини засобами превентивної діяльності.

Превентивне виховання як комплексний трансформований вплив на особистість у процесі її активної динамічної взаємодії із соціальними інституціями, спрямований на фізичний, психічний, духовний, соціальний розвиток особистості, вироблення в неї імунітету до негативних впливів соціального оточення, на профілактику та корекцію асоціальних проявів у поведінці дітей [4, с. 12], а отже, педагогічна превенція має вирішити деякі педагогічні та психологічні завдання, до яких дослідники відносять передусім формування ціннісних орієнтацій, способів соціалізації, стійкого ставлення до негативних явищ і негативних почуттів; розвиток емпатійних рис, формування гуманістичних і комунікативних якостей, адекватної самооцінки, самоконтролю, соціальної адаптованості тощо [1, с.12]. Серед пріоритетних завдань превентивного виховання В. Оржеховська виокремлює: «стимулювання дітей до здорового способу життя й позитивної соціальної орієнтації; навчання з раннього віку навичок охорони свого життя; зміцнення здоров'я, зберігаючи технології навчання й виховання; розвиток національної мережі закладів сприяння здоров'ю» [3, с. 18].

Метою превентивного виховання є досягнення сталої відповідальної поведінки, сформованості імунітету до негативних впливів соціального оточення [4, с. 12]. Згідно з Концепцією превентивного виховання дітей і молоді, об'єктом і, водночас, суб'єктом превентивного виховання є дитина. Тому молодший шкільний вік є найбільш сприятливим періодом для здійснення раннього (або первинного) превентивного виховання, що передбачає включення у безпосередню превентивну діяльність різних фахівців, відповідальних за проблеми усебічного розвитку дитини (педагогів, психологів, медиків, соціальних педагогів), заходів



щодо збереження і зміцнення її здоров'я, вчасного попередження та корекції відхилень у її психофізичній, духовній і соціальній сферах особистості дитини.

У педагогічному аспекті превенція є загальним попередженням, запобіганням негативних дій і поведінки дітей, а також педагогічною допомогою і підтримкою у важких ситуаціях. Тобто педагог у тісній взаємодії з батьками повинен оберігати дитину від участі у сумнівних справах і діяльності. Першочерговими завданнями для педагога повинно бути формування у дітей неприйняття негативної поведінки; виховання вольових якостей, що забезпечують негативне ставлення до асоціальної поведінки; попередження ускладнень у навчанні, діяльності, поведінці тощо. Превенція передбачає випереджаючі дії педагогів, вихователів, тобто випередження негативних дій і вчинків дітей. Вони не дають можливості проявитися в ускладненнях у навчанні, поведінці та, загалом, у життєдіяльності дітей. Випереджаючі дії можливі завдяки оволодіння педагогами повною мірою інформацією щодо соціальної ситуації в закладі початкової освіти та поза ним, знають індивідуальні особливості дітей, які можуть порушити встановлені норми і правила. Більшість негативних вчинків дітей можна попередити, адже психологічно більш ефективно впливають на формування особистісних якостей дітей не покарання, а заохочення та позитивний приклад дорослих. Тому превенція є своєчасною допомогою дитині у вирішенні її життєвих проблем, педагогічною підтримкою у розвитку її індивідуальності. Превентивне виховання у сучасних умовах закладу початкової освіти передбачає соціальну взаємодію дітей і дорослих у сфері їх спільного співіснування. Адже з цієї позиції превентивне виховання здійснюється у конкретному виховному просторі. Тобто одиницею виховного простору виступає педагогічна подія, яка проектується педагогом як момент співпраці з дитиною, середовищем, в якому створюється виховний простір та інші виховні інституції, в яких перебуває дитина. Превентивна виховна діяльність у дитячому середовищі має спрямовуватись на розвиток дитини як суб'єкта власного життя й успіху, оволодіння нею життєвою компетентністю. Ці завдання можна позитивно розв'язати, створивши в умовах превентивного виховного середовища превентивний виховний простір у межах навчального закладу, в якому чітко простежується вплив факторів (предметного, екологічного, інформаційного, соціально-культурного, захисного), спрямованих на процес становлення і розвитку особистості.

Методологічною основою превентивної виховної діяльності, профілактики негативних проявів у поведінці школярів є гуманістична модель превентивного виховного середовища, сутність якого полягає у створенні превентивного виховного простору, готовності до формування в учнів суспільно значущої стратегії. Рівень цієї готовності характеризується здатністю школярів перетворювати зовнішні вимоги на внутрішні спонуки, мотиви поведінки шляхом активного осмислення власної індивідуальності, поведінки і діяльності в соціумі, розвитком у неповнолітніх потреби постійно удосконалювати свою поведінку.

**Висновки.** З огляду на зазначене, ми дійшли висновку, що здійснення первинної превентивної діяльності у навчально-виховному процесі закладу початкової освіти забезпечить розвиток гармонійної, творчої особистості дитини та, водночас, надасть платформу для запобігання негативних проявів поведінки у молодших школярів. Перспективними науковими розвідками вважаємо дослідження, присвячені висвітленню проблеми сім'ї як соціально-педагогічного середовища у зародженні, розвитку та превенції дітей молодшого шкільного віку з відхиленнями у поведінці.

#### Список використаних джерел

1. Нечепоренко Л. Твоя доля – в твоїх руках. *Педагогіка для всіх*. Харків : ХДУ, 1995. 206 с.
2. Оржеховська В. М., Пилипенко О. І. Концепція превентивного виховання дітей і молоді. *Життєтворчий потенціал реабілітаційної педагогіки*. Київ, 2002. С. 1.
3. Оржеховська В. М. Сучасні орієнтири превентивної педагогіки. *Педагогіка і психологія*. 2005. № 2 (47). С. 17–25.
4. Оржеховська В. М. Про концепцію превентивного виховання дітей і молоді. *Учитель*. 2000. № 1–3. С. 12–13.

5. Підготовка батьків до превентивного виховання : метод. рек. / за заг. ред. Т. І. Туркот. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти». 2012. 60 с.

УДК 159.922.73 : 159.923

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРИЧИН ВИНИКНЕННЯ СТРАХІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Жовтаниук Ксенія, здобувач ОС «бакалавр»**

Спеціальності «Дошкільна освіта, психологія», 4 курс, РДГУ

*Керівник: Безлюдна В.І., кандидат педагогічних наук, професор*

**Постановка проблеми.** У дошкільній освіті попередження емоційних розладів має здійснюватися на рівні дошкільного закладу та сім'ї. Значущість проблеми психологічного здоров'я та профілактики дитячих страхів та фобій у період дошкільного дитинства підкреслено у нормативних державних документах: законах України «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства»; у «Базовому компоненті дошкільної освіти»; у «Конвенції про права дитини». За даними науковців, найбільш частими проявами емоційних розладів є тривожність і страхи у дітей дошкільного віку, а система їх профілактики перебуває на стадії становлення. У сучасній психологічній науці питання страхів та фобій розглядається у контексті проблеми емоційних явищ (В. Вілюнас, Б. Додонов, К. Ізард, Н. Кряжева, Л. Куліков та ін.); у руслі емоційних розладів особистості (І. Дубровіна, В. Гарбузов, О. Захаров, О. Ковальова, Ф. Березін та ін.); як певні психічні стани особистості: тривожність, страх, фобія, стрес, переживання (Г. Сельє, О. Новікова, О. Кочубей, І. Фурманов та ін.); як прояв індивідуальних відмінностей у поведінці (Л. Собчик, Є. Ільїн та ін.).

Дошкільна педагогіка у питаннях профілактики дитячих страхів і фобій ґрунтується на положеннях науковців, які їх розглядають: у контексті поведінки, яка має відхилення від загальноприйнятих норм (І. Кон, О. Захаров, О. Змановська, В. Лебедінський, О. Головка, В. Котирло та ін.); як наслідок дії соціальних, генетичних та біосоціальних факторів у розвитку дитини (А. Валлон, З. Ніколаєва, М. Раттер, А. Співаковская та ін.); як вікове явище у розвитку дитини, яке необхідно своєчасно діагностувати та здійснювати відповідну психопрофілактику (О. Захаров, С. Тищенко, О. Бодальов, Р. Беляускайте та ін.); як результат прийняття-неприйняття вимог навколишньої дійсності у період дошкільного віку (Н. Татенко, О. Долинна, Н. Толстих та ін.).

**Мета дослідження** полягає в обґрунтуванні й експериментальній перевірці педагогічних умов профілактики дитячих страхів в сім'ї та дошкільному закладі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Страх як психологічне явище відносять до емоційної сфери особистості. При цьому погляди на нього дослідників не можна назвати повною мірою ідентичними чи навпаки протилежними. Розглянемо їх. В першу чергу, цей феномен багатьма науковцями тлумачиться як складна емоція. Її виникнення пов'язують із особливою ситуацією, у якій простежується небезпека щодо життя людини. При цьому фактор загрози може бути як реальним, так і надуманим. Водночас, має місце у її перебігу певне занепокоєння, передбачення і моделювання майбутніх подій або наслідків. Така активність людини, в залежності від інтенсивності переживання, може призвести до виникнення широкого спектру подібних станів: жах, переляк, очікування невдачі, тремтіння. Як бачимо, насамперед, підкреслюється динамічність цього явища, що передбачає причини і наслідки. Внаслідок дії певних чинників феномен може набувати ознак психічного стану. Його вплив на організм може мати як мобілізуючий, так і астеничний ефекти. У першому випадку індивід має змогу активізувати захисні можливості, потенції, волю й з честю подолати негативні фактори середовища. В іншому – втрачає контроль над собою й опиняється під владою переживання: ціпеніє, неадекватно реагує, невпевнено поводить. Всі ці можливі прояви залежать від певних особливостей: характеристик ситуації (міра небезпеки) та індивідуальних відмінностей суб'єкта, носія цих ознак. Також підкреслюється роль свідомості особистості у процесі його

становлення. Коли індивід недостатньо орієнтується або не усвідомлює факторів небезпеки, втрачає контроль над собою, з'являється тривога. Отже, інтенсивність переживання залежить від міри представленості у ньому свідомості. Це дозволяє поділяти його на позитивне чи негативне у поведінці.

У випадку негативного переживання емоції страху виникає стан тривоги. Він характеризується, насамперед, несприятливим розгортанням подій, відсутністю об'єкта переживань. Натомість з'являється невпевненість у діях, відчуття відсутності сил, надання чи приписування зовнішнім факторам значної могутності. С. Рубінштейн, аналізуючи афективну складову особистості, відмічає її особливу роль. Він наголошував, що у процесах, які для неї властиві, встановлюється зв'язок між кількома аспектами життєдіяльності: перебіг подій та відповідність запитам і потребам людини, з одного боку, а з іншого – реакцію внутрішніх функцій організму які забезпечують життя і безпеку у середовищі. Встановлення відповідності між цими аспектами життя призводить до виникнення налаштованості до виконання активних дій чи проявам пасивності. Механізм, який дозволяє це зробити носить назву передбачення (прогнозування) можливих подій. Як бачимо, це особлива форма відображення дійсності, особлива психічна реальність. Вона дозволяє більш ефективно адаптуватися до світу, взаємодіяти з ним. Як нам зрозуміло, науковці зазначають позитивні та негативні функції страху. Проте, цей феномен у джерелах представляється найбільш частіше як шкідливе динамічне утворення, оскільки є дуже небезпечною емоцією. Нерідко він може об'єднувати навколо себе декілька елементів афективної сфери, що призводить до непередбачуваних складних наслідків. Його появі передують декілька причин, які пов'язані або з пізнавальною сферою, або з афективними процесами та їх динамікою, або зі вподобаннями (схильностями), мотивами людини, або перебігом певних соціальних чи природних явищ. Також його детермінантами можуть очікування певних подій, фізичний біль, відчуття власної ізоляції, відсутність ефективних засобів пізнання[8].

Це психологічне явище є постійним супутником людського життя. Так, філософсько-психологічний аналіз феномену дозволяє дослідникам вказати на його динаміку, інтенсивність прояву та психологічної напруги. Його появу пов'язують з небезпечною ситуацією, яка є стресогенним чинником. В залежності від міри захопленості емоційного стану, його поширення та впливу на свідомість особистості, розрізняють декілька його форм. Точкою відліку є тривога, яка поступово зростає і перевтілюється в наступну форму, якою є переляк. Його пов'язують із раптовою появою будь-якої небезпеки. Коли напруження не зникає, то він трансформується у боязнь. Цей етап пов'язаний із невиявленою поведінкою, проявами нерішучості під час оцінки обставин тощо. Також говорять про те, що це зародок страху, що власне і зумовлює його появу. Найбільш бурхливими реакціями, які слідує після нього, є жах і паніка.

Окремо виділяють тип феномену – фобію. У дослідженнях цієї проблеми окрему категорію складають її причини. Зокрема, науковці насамперед вказують на дезорганізуючий чинник активності дитини. Відсутність відповідальності, нерішучість у кризовій ситуації, міжособистісні конфлікти, а також неадекватна самооцінка. Вказані фактори є взаємозалежними із емоційними переживаннями. Названі причини виникають вперше у дітей 3-6 (7) років. Тому й прояви цього психологічного явища є і в дошкільників. Зокрема, науковці деталізують основні детермінанти феномену у дошкільному віці. Вони бувають суто особистісними чи зовнішніми. Крім того їх поділяють і за кількістю осіб так дослідники вказують, що найбільш частими причинами є негаразди сімейного плану, помилки родинного виховання, порушення стосунків з батьками. Окремо розглядають як фактор появи боязні механічні й електронні іграшки, особливо зі специфічними неприродними ознаками. Також зумовлюють емоційні переживання індивідуальні відмінності характеру, емоційної сфери, незрілі форми психологічного захисту, втрата самовладання. Також до них належать ускладнення у спілкуванні, його відірваність від ситуації (абстрактність), порушення міжособистісних взаємин, пасивність в ігровій діяльності, психічна втома батьків (насамперед, матері), деструктивні стосунки між ними, ранне відвідування ЗДО, гендерні особливості, неповні сім'ї, залякування дорослими дітей. Дослідники зазначають, що вік від 5-7 років є

найбільш критичним у цьому плані: у цьому періоді виникає максимальна кількість негараздів. Інший науковець акцентує увагу, насамперед, на особистісних властивостях та негативних емоційних станах. Саме це головні чинники появи страхів. Відсутність чи низька міра сформованості самостійності, адекватної самооцінки, самоповаги неминуче призводить до негараздів у дитини, особливо, дошкільника. Саме тому, автор наголошує на необхідності виховання позитивних якостей, з метою запобігання небезпеці. Отже, інші автори також виділяють найбільш сприятливий період життя у виникненні та прояві феномену – раннє дитинство і дошкільний вік. Вони на емпіричному рівні встановили взаємозв'язок між страхами у дітей 5-7 років та їх особистісними властивостями: самооцінкою і тривожністю. Чим вищою є тривога, тим самооцінка більшою мірою неадекватна, що зумовлює нерішучість, ненависність та інтенсивність афективних переживань. Такі особливості є характерними для більшості сучасних дошкільників, що потребує певної попереджувальної роботи з ними. На думку авторів, саме у цьому віковому періоді профілактика та корекція будуть найбільш успішними. Цілий ряд науковців вважають, що негативна динаміка емоційного явища залежить від певного типу поведінки. Власне ця активність є вже наслідком дії певних факторів[2].

На сучасному етапі розбудови Української держави одним із провідних завдань системи освіти є створення оптимальних психолого-педагогічних умов для особистісного розвитку людини у період дорослішання. Закон про охорону дитинства забезпечує реалізацію прав дитини на життя, охорону здоров'я, освіту, соціальний захист та всебічний розвиток. Водночас, як показує практика, надзвичайно складна суспільно-політична й економічна ситуація, переживання й обговорення її на рівні окремої родини, у присутності дітей, численні випадки перегляду дітьми несприятливих для їх розвитку відеосюжетів трагедій, воєнних дій що відбуваються по усій території нашої держави, є вкрай несприятливими факторами психічного, зокрема, емоційного розвитку дітей і призводять до становлення таких негативних явищ, як високий рівень тривожності, що конкретизується у різних видах соціальних страхів. У роботах сучасних фахівців з дитячої психології підкреслюється думка про те, що перші страхи у онтогенезі людини виникають дуже рано – в немовлячому віці. Нерозвиненість когнітивної сфери психіки індивідуума ускладнює можливості подолання дитячих страхів раціональними засобами (аргументами, переконанням та ін.).

Водночас, негативний вплив страхів на подальший особистісний розвиток і соціалізацію дитини обумовлює високу актуальність і соціальну значущість вивчення страхів саме у дитячому віці. Будучи в тісному контакті з батьками, діти легше переймають їх занепокоєння і страхи; - у дітей старшого дошкільного віку набагато більша кількість страхів в неповних сім'ях, так як діти дуже чутливі до розриву відносин між батьками; - у середньому дошкільному віці страхи «скріплені» між собою більш, ніж в будь-якому іншому віці. Вони взаємопов'язані між собою, і один впливає з іншого. Це створює єдину психологічну структуру занепокоєння; - максимальна кількість страхів налічується в старшому дошкільному віці порівняно з іншими віковими періодами. Вікові страхи відзначаються у емоційно чутливих дітей як відображення особливостей їх психічного й особистісного розвитку. Виникають вони під дією наступних факторів: наявність страхів у батьків, тривожність у відносинах з дитиною, надлишкове запобігання її від небезпек і ізоляція від спілкування з однолітками. Велика кількість заборон з боку батька тієї ж статі або повне надання свободи дитині батьком протилежної статі, а також численні загрози всіх дорослих в сім'ї, відсутність можливості для рольової ідентифікації з батьком тієї ж статі, переважно у хлопчиків. Конфліктні відносини між батьками, психічні травми типу переляку, психологічне зараження страхами в процесі спілкування з однолітками і дорослими. Невротичні страхи характеризуються великою емоційною інтенсивністю і напруженістю, тривалим перебігом або постійністю, несприятливим впливом на формування характеру та особистості, взаємозв'язком з іншими невротичними розладами і переживаннями, униканням об'єкта страху. Невротичні страхи можуть бути результатом тривалих і нерозв'язних переживань. Найчастіше бояться подібним чином чутливі, які відчувають емоційні труднощі у відносинах з батьками діти, чиє уявлення про себе спотворено емоційними переживаннями в сім'ї або конфліктами. Ці діти не можуть покладатися на дорослих, як на

джерело безпеки, авторитету і любові. Діти, які не набули до школи необхідного досвіду спілкування з дорослими і однолітками, невпевнені в собі, бояться не виправдати очікування дорослих, відчувають страх перед вихователем.

Страхи дітей дошкільного віку (за Ю.К. Василькіною) – це страх темряви, замкнутого простору, страх перед казковими персонажами, страх смерті, соціальні страхи. Часто дитина непокоїться в ситуаціях, коли їй потрібно опинитися в «обмеженому просторі» за зачиненими дверима. Так само перед сном вона просить, щоб двері в коридор або батьківську кімнату залишалися відчиненими. Граючи в кімнаті наодинці, дитина теж завжди залишає двері відчинені. Якщо страх не надто великий, малюк цілком здатний ненадовго сховатися в шафі або ванній кімнаті. Часто страх активізується саме перед сном. Відкриті двері – це символ того, що вона хоч і не зовсім поруч, але разом зі своїми рідними. Вона – не одна, вона – «не кинута». Страх смерті переживають всі діти без винятку. Він говорить про те, що дитина достатньо зріла, щоб прийняти факт кінця свого існування. Ми починаємо особливо цінувати своє життя і своїх близьких, розуміючи, що ніхто з нас не вічний. І шлях цей починається зі страху[3].

У старшому дошкільному віці з'являються так звані соціальні страхи. Соціальні страхи – страх заразитися якоюсь хворобою, страх покарання, напружені відносини між батьками, страх війни. О.В. Андрієнко наголошувала, що страх війни виникає в багатьох дітей. Діти, що пережили особисту втрату чи зазнали впливу терористичних актів і військових дій, а також діти військових та працівників служб порятунку та громадської безпеки стають особливо вразливими. В дитини відбувається страх: за родичів і близьких в армії, а також побоювання за власну безпеку. Дитячі фантазії зазвичай перебільшені, хоча й зановані на реальних подіях. Дитина може уявляти падіння бомби на власний будинок, уявляти найгірше.

Також діти відчувають збентеження, не розуміючи, на що їм чекати, та коли це все закінчиться або можуть не розрізняти насилля як розвагу (в кіно, іграх) та реальні події з новин. У зв'язку з соціальною кризою в країні, яка неминуче вплинула на економічну сферу суспільства, в родинях все більше проявляються конфліктні ситуації. Діти починають боятися власних батьків, з'являється страх покарання через неправильну поведінку чи поставлене запитання. Тому напружені відносини між батьками – головний провокатор дитячих страхів[1]. Також, причинами виникнення страхів у дітей дошкільного віку (за О. М. Науменко) [6] є : зайва опіка, надмірна суворість або холодність батьків, покарання або погрози, сварки між батьками, залякування дітей батьками тощо. О.М. Науменко виокремила особливості протікання дитячих страхів: - страх має нав'язливий, затяжний перебіг. Страх живе всередині дитини досить довго, він постійно до нього повертається в своїх думках, майже не роблячи спроб побороти його; - перебіг страху неконтрольований. Дитина не може контролювати свій страх. Він виникає і поглинає свідомість. Страх панує, а дитина не може «домовитися» з ним; - стан хронічного занепокоєння. Дитина начебто постійно напружена, її легко налякати, а насмішити – важко. Їй важко розслабитися, може бути порушений сон. Формується песимістичний погляд на світ як на щось небезпечне; - страх впливає на повсякденне життя дитини. Це є ключовим моментом. Якщо страх починає впливати на життя дитини та її сім'ї, пора «бити» тривогу. Вихователі та батьки повинні допомогти дитині відновити почуття безпеки, моделюючи спокійну та контрольовану поведінку. Це має вирішальне значення для того, щоб діти мали можливість обговорити свої проблеми та могли відділити реальні страхи від уявних.

Також важливо обмежити «порції» травматичної інформації зі ЗМІ. Вихователі та батьки повинні допомогти дитині відновити почуття безпеки, моделюючи спокійну та контрольовану поведінку. Це має вирішальне значення для того, щоб діти мали можливість обговорити свої проблеми та могли відділити реальні страхи від уявних. Також важливо обмежити «порції» травматичної інформації зі ЗМІ.

**Висновки.** У психолого-педагогічній науці страхи розглядаються як постійні і невід'ємні супутники людського існування. Це явище відносять до емоційної сфери особистості. У своїй сутності це досить інтенсивне переживання, визначальним моментом якого є усвідомлення небезпеки індивідом. Відтак їх розрізняють як реальні чи уявні. Проте більшість дослідників

вбачають у них не лише негативну функцію. Ця афективна реакція сприяє актуалізації захисних можливостей суб'єкта. Однак всі науковці, без винятку, говорять про дезорганізуючий вплив на підростаючу особистість. За рахунок зростаючої інтенсивності цього феномену розрізняють його рівні: хвилювання, боязнь, тривога, страх, фобія, паніка, жах тощо. Це далеко не повний перелік деструктивних емоційних феноменів.

У психології особливо наголошується на тісному зв'язку страху з тривогою. У період 3-7 років негативні прояви досліджуваного явища починають зростати. Пік їх припадає на 5-6 років життя. Найбільш поширеними є такі: залишитися на самоті, бути покинути батьками, боязнь темряви, певної тварини, темноти, уявної істоти, страх розлучення батьків, пустої кімнати, закритого приміщення. Серед причин, які призводять до їх виникнення, вказують на особливості перебігу та наявність великої кількості протиріч у період дошкільного дитинства, індивідуально-психологічні властивості дітей, незрілість афективно-вольової сфери малюків, відсутність позитивного досвіду переборення деструктивних афективних феноменів, грубі помилки сімейного виховання, значна кількість заборон, «табу» з боку дорослих, розлучення батьків, втрата близьких, суто ділові стосунки з рідними, самотність. Серед дослідників побутує думка про необхідність проведення профілактичної роботи з метою попередження страхів, а також спеціальних заходів щодо їх усунення. У останньому випадку потрібно здійснювати психокорекції негативних емоційних станів, нівелювати їх вплив на поведінку. У ЗДО мають бути створені відповідні умови, які сприятимуть профілактиці дитячих деструктивних емоцій і будуть спрямовані на формування у вихованців особистісних можливостей подолання такого ряду феноменів. Організуючою ланкою таких дій має бути вихователь, який у єдності з психологом співпрацюватиме з батьками та дітьми. Має бути забезпечений комплексний вплив на систему стосунків між дітьми і батьками, між малюками і педагогом, між дорослими. Все це сприятиме успішності та ефективності у профілактичній роботі.

#### Список використаних джерел

1. Андрієнко О. В. Страх як онтологічна ознака сучасного суспільства. *Гілея : науковий вісник*: зб. наук. пр. 2014. Вип. 86. С. 157–160.
2. Бала О. Діагностика й корекція дитячих страхів. *Психолог дошкілля*. 2014. Листопад. (№ 11). С.17–20.
3. Василькіна Ю. К. Що робити, коли дитина боїться. Москва : Ексмо, 2013. 160 с.
4. Діти і страх війни : поради для батьків і вчителів. URL: [http://nv-school4.edukit.zt.ua/socialjnopsihologichna\\_sluzhba/storinka\\_psihologa/dlya\\_batjkiv/diti\\_i\\_strah\\_vijn](http://nv-school4.edukit.zt.ua/socialjnopsihologichna_sluzhba/storinka_psihologa/dlya_batjkiv/diti_i_strah_vijn) і (дата звернення 17.05.2022 р.).
5. Захаров А. І. Як побороти страхи у дітей. Москва : Педагогіка, 1986. 109 с.
6. Науменко О. Ой, боюсь, боюсь, боюсь... Або ще раз про дитячі страхи. *Психолог дошкілля*. 2010. Груд. (№ 12). С. 32–37.
7. Камінська О. В., Громик Н. В. Проблема дитячих страхів у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців. *Психологічний журнал*. 2018. № 4. С. 86–104.

УДК 159.947 : 316.6.28

#### СТАВЛЕННЯ МОЛОДІ ДО ПОЗАШЛЮБНИХ СТОСУНКІВ

Івасюк Павло, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 053 «Психологія», 4 курс, РДГУ;

Корчакова Н.В., доктор психологічних наук, професор

**Постановка проблеми.** Питання позашлюбних зв'язків є складною соціально-психологічною проблемою, яка об'єднує широкий спектр суперечливих питань, у вирішення яких існує розмаїття полярних суджень. У кожній соціальній культурі протягом тисячоліть сформувалися певні норми налагодження шлюбно-сімейних відносин та їх регулювання. На сьогоднішній день у інституції шлюбу відбуваються інтенсивні зміни. Виникнення і посилення нових

тенденцій у сфері інтимних зв'язків мають доволі дискусійні наслідки. Зміна системи поглядів молодого покоління на шлюб і сім'ю веде до зростання феномену позашлюбних стосунків.

У найбільш загальному вигляді дефініція «позашлюбні стосунки» позначає зв'язок любовного типу, який реалізується за межами сімейної спільноти, при цьому, в переважній більшості, він підтримується паралельно із збереженням сімейних зв'язків і виступає як їх доповнення, чи їх заміщення.

Аналіз теоретичних джерел і життєвої практики дозволяє виокремити декілька предикторів виникнення позашлюбних стосунків [1; 2; 3]. До них можна віднести наступні:

- *втрата любовного потягу до шлюбного партнера;*
- *пошук нових шляхів до самоутвердження;*
- *прагнення внести зміни у буденне життя;*
- *виникнення симпатії до іншої людини;*
- *помста шлюбному партнеру за зраду чи неухвагу;*
- *прагнення реалізувати інтимно-особистісну проблему, яка, з різних причин, є нереалізованою у сімейному співжитті;*
- *наявність дисгармонії в інтимно-сексуальній сфері шлюбних партнерів (підвищена сексуальність чи, навпаки, фригідність одного із них);*
- *пошук людиною нових вражень, ризику, екстремальності.*

Кожна із вищезначених причин має свій психологічний зміст і динаміку розгортання позашлюбних стосунків. Втрата потягу до сексуального партнера у сім'ї не обов'язково породжує думки людини про необхідність розриву шлюбних зв'язків. Діти, звичка, пам'ять про минулі роки, повага до дружини (чоловіка), не бажання вносити різкі зміни у життя, моральні роздуми – все це сприяє збереженню сім'ї, навіть, тоді, коли стосунки втратили любовний сенс. За цих умов позашлюбні стосунки виконують заміщуючу роль. Зустрівши іншого партнера, людина поринає у новизну стосунків і їх емоційну приналежність. За межами сім'ї формується емоційна домінанта, яка захоплює, та, все далі, і далі відводить бувшого вірного сім'янина від сімейного вогнища. Розгортання подальших подій є важко прогнозованим. Це може бути як тривале співіснування двох центрів особистісної самореалізації (сімейна спільнота і новий сексуальний партнер), так і швидке розгортання подій, наслідком якого є руйнування сім'ї, чи, навпаки, відмова від продовження позашлюбних стосунків. Результатом таких позашлюбних стосунків під час їх зародження і розгортання є, перш за все, емоційна насолода, яку отримує людина при переживанні почуття закоханості.

Налагодження позашлюбних стосунків як стратегія пошуку нових шляхів до самоутвердження має дещо інший контекст. Їх першооснова знаходиться не лише в площині стосунків із шлюбним партнером, а у наявності певного внутрішньо особистісного конфлікту. При цьому він не обов'язково стосується інтимної сфери. Через стосунки за межами сім'ї здійснюються спроби отримати інше статусне визнання, певною мірою відчутти свою значущість, розкриття свого потенціалу. Досить часто у таких стосунках людина презентує себе як більш розкутого, забезпеченого успішного, ніж вона є насправді. Таким чином, у співставленні із попередньою мотивацією, тут спостерігаються більш егоїстичні програми і вони є менш успішними для тривалого існування позашлюбних зв'язків. Тому «стрибання у гречку» у цьому випадку є менш тривалим і містить менше загроз для шлюбу.

Мотивація розгортання позашлюбних зв'язків як шлях для реалізації прагнення внести зміни у буденне життя, по своїй природі, теж є досить егоїстичною. В її основі не обов'язково лежить руйнування теплих родинних стосунків. Пошук нових вражень підштовхує людину у обійми іншого партнера, зв'язок з яким розцінюється своерідною розвагою. Не маючи чітких моральних переконань щодо шлюбної моногамії, чоловік чи жінка не розцінює такі стосунки як зраду своєму сімейному партнеру і відповідно не розглядає як можливу підставу руйнування сім'ї. Такі «любовні походеньки» дозволяють людині наповнювати плин щоденного життя новими емоційними та інтимно-сексуальними контекстами. При даній мотивації позашлюбні стосунки більш зорієнтовані на секс, ніж на побудову тривалих особистісних зв'язків за межами сімейної спільноти.

Більші потенційно руйнівні загрози для сім'ї мають позашлюбні стосунки на основі пробудження симпатії до іншого партнера. У цьому випадку сексуальний потяг доповнюється особистісними любовними переживаннями. При цьому, виникнення такого ставлення не обов'язково обумовлене відсутністю теплоти стосунків у подружній парі. Відбувається роздвоєння почуття любові: позитивне ставлення до шлюбного партнера доповнюється почуттями закоханості. Як наслідок людина починає метатися між двох огнів: боязнь втратити любов і визнання у сімейному колективі і сильним почуттям до іншої людини. Розгортання подій великою мірою буде залежати від поведінки інших учасників цього любовного трикутника, тривалості зв'язків, моральної сфери особистості.

Виникнення позашлюбних стосунків як помста шлюбному партнеру за зраду чи неухвагу, серед інших негативних нюансів має ще один додатковий травмуючий соціальний контекст. Розпочинаючи стосунки за межами сім'ї з причин помсти, людина зраджує не лише дружині чи чоловіку, але й вводить в оману того, з ким вступає у стосунки. Досить часто агресивні ідеї помсти переспрямовуються і на нового партнера. На нього переносяться неприємності, причиною яких він не являється. Звичайно, розгортання подій може бути різним, але до певного часу новий партнер виступає не суб'єктом стосунків, а об'єктом чи засобом помсти. Відповідно це позначається як на характері таких зв'язків, так і на самопочутті учасників взаємодії. Варто відзначити, що досить часто помста сімейному партнеру виникає не на реальному ґрунті зради, а лише на основі підозр і ревнощів одного із членів подружньої пари.

Ревнощі – руйнівна емоція, вона викликає не лише великі душевні страждання, а й руйнування основи стосунків – довіру. У ставлення до подружнього партнера з'являється недовіра, дратівливість, агресія. Все це породжує підвищення конфліктності та напруженості у стосунках. Спроба побудувати стосунки за межами шлюбу лише погіршує ситуацію. Стресогенність психологічної атмосфери в сім'ї доповнюється появою уже реальних позашлюбних стосунків, які можуть спричинити не лише погіршення ситуації, а й взагалі розпад шлюбу.

Коротко зупинимося на психологічному змісті такого типу мотивації позашлюбних стосунків як прагнення одного із шлюбних партнерів реалізувати певну інтимно-особистісну проблему, яка, з різних причин, не реалізована у сімейному співжитті. Одним із прикладів проблематики такого типу є неготовність чи нездатність шлюбного партнера до народження дітей. Відчуваючи не реалізованість власних прагнень інший член сімейної спільноти розпочинає пошук зв'язків на стороні. І оскільки мова йде не лише про сьогоднішнє, така стратегія поведінки і мотивації, врешті решт, можуть спричинити розпад шлюбного союзу і утворення нової родини. До проблем цього типу можна віднести і проблеми сексуальної неспішності.

Взагалі, наявність любих дисгармоній в інтимно-сексуальній сфері подружжя є однією із причин налагодження позашлюбних зв'язків. Задоволення в сексуальній сфері є одним із важливих показників особистісного щастя, відчуття комфорту і гармонії. Не отримуючи відповідних відчуттів у стосунках із шлюбним партнером людина переступає через певні моральні приписи та вступає у позашлюбні зв'язки. Їх сутність може залишатися лише у площині сексуальних зв'язків, або ж сягати глибше, руйнуючи сімейну спільноту.

Позашлюбні зв'язки, які виникають на фоні особистісної схильності до авантюризму, ризику, новизни на початковому етапі не становлять загрози для сім'ї. Їх налагодження досить часто сприймається як легкий флірт, який не містить зобов'язань. Навіть сексуальний зв'язок, у цьому випадку, не сприймається особистістю як зрада подружньому партнеру. Це лише безтурботна пригода, розвага без наслідків. Такий зв'язок, дійсно, у переважній більшості, не пов'язаний із формуванням тривалих стосунків, все ж виникнення неочікуваних наслідків (розкриття таємниці, вагітність, венеричне захворювання) можуть негативно позначитися на подружніх зв'язках.

**Висновки.** Отже, позашлюбні стосунки можуть виникати з різних причин і містити різне психологічне підґрунтя. Їх динаміка і наслідки є мало прогнозованими і несуть для особистості



та її шлюбного партнера непрогнозовані наслідки, більшість із яких мають негативний контекст.

#### Список використаних джерел

1. Балакірева М. О. Формування сексуальної культури молоді. Навч. посібник.: Знання-Прес, К. : 2004, 128с.
2. Гідденс Е. *Трансформація інтимності. Сексуальність, любов і еротизм у сучасних суспільствах*. Пер. з англ. СПб: Питер, 2004. (на рос мові)
3. Корчакова Н. В., Безлюдная В. И. Установки студенческой молодежи относительно незапланированной беременности. *Психологія: реальність і перспективи: зб. наук. праць Рівненського держ. гуманіт. ун-ту*. – Вип. 16. Рівне : РДГУ, 2021. С. 87-97.

УДК 159.922.73 : 159.923.2

### ВПЕВНЕНІСТЬ ТА РІШУЧІСТЬ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Коваленко Валентина, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 012 «Дошкільна освіта», 4 курс, РДГУ

Керівник: Безлюдна В. І., кандидат педагогічних наук, професор

**Постановка проблеми.** Психологи та педагоги приділяють постійну увагу проблемі формування соціальної впевненості дітей дошкільного віку. Слід зазначити, що, оскільки , дошкільна освіта є першою ланкою системи безперервної освіти, то від початкового «старту» дитини значною мірою залежатимуть якість і динаміка її особистісного розвитку, життєві установки та світогляд дорослого. У зв'язку з цим особливо актуальною є проблема розвитку впевненості особистості з дошкільного віку.

Сьогодні в психології та педагогіці все більше уваги приділяється поняттю впевненості. Визнано, що навички соціально впевненої поведінки та спілкування впливають на ефективність навчання і є такими ж важливими, як і навчання особистості в цілому. Але, тим не менш, все ще залишаються недостатньо розкритими особливості змісту, структури, умови формування цієї якості особистості. Вчені стверджують, що впевнені діти – це діти, які вміють гармонійно взаємодіяти з собою, з суспільством, з навколишнім світом. Проблеми впевненої поведінки дітей досліджували Н. Ключова, Р. Овчарова, С. Козлова, І. Бех, О. Кононко, І. Печенко, Т. Поніманська.

**Мета** дослідження – теоретично обґрунтувати поняття впевненість та рішучість в дошкільному віці.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Впевненість у собі є важливою якістю особистості дитини. Ця властивість є невід'ємною частиною розвиненої людини. Зазвичай, в психології під ним розуміють свідоме ставлення особистості до власних здібностей з точки зору своєї конкретної форми діяльності, основою якої є адекватна самооцінка [1]. Таким чином, наявність цієї ознаки позитивно оцінюється фахівцями. Вони підкреслюють залежність від неї результату, ставлення до успіху, переживання діяльності при задоволенні поточних потреб, реалізації мети.

При цьому підкреслюється його ситуативність, оскільки ця якість може мати ознаки лише в окремих видах діяльності. В інших поведінкових актах будуть спостерігатися невпевнені дії, негативні переживання, в основі яких лежить неадекватна оцінка власних можливостей і здібностей.

Як бачимо, є два моменти. По-перше, це формування розглядається як певна риса впевненості-невпевненості в собі. По-друге, підкреслюється необхідність його цілеспрямованого формування, оскільки воно є в переважній більшості ситуативним проявом у поведінці людини. Третій момент, на який слід звернути увагу, лежить в основі цієї ознаки: здібності, наявний досвід виконання конкретних дій, правильна та об'єктивна самооцінка власних можливостей, прогнозування результатів, позитивні емоційні переживання. У дітей 5-7 років спостерігається свідомо цілеспрямована поведінка, пов'язана зі здатністю дитини

долати труднощі. По суті, це моральна саморегуляція поведінки, тому важливо виховувати в дітей уміння об'єктивно ставити конкретні цілі та намагатися досягти успіху в їх реалізації у складній діяльності. При цьому, аспект, пов'язаний з вибором правильних способів здійснення вольової поведінки, залишається важливим для формування впевненості в собі, особливо, коли на шляху до мети виникають перешкоди. Зокрема, Я. Неверович наголошує: подолання перешкоди на шляху досягнення мети надає вчинкам справді вольового характеру. Таким чином, по суті, це цілеспрямована свідома дія дошкільника, заснована на мобілізації зусиль, необхідних для подолання труднощів і перешкод на шляху до мети. На думку В. Висоцького, по суті, впевненість у собі — це прийняття людиною своїх дій, рішень, умінь, навичок як правильних, доцільних. Йдеться про те, що стрижнем впевненості в собі є стійке позитивне ставлення особистості до себе – до своїх здібностей, якостей, досягнень, які передбачають її активну участь у соціальних ситуаціях. Самооцінка, віра в ефективність застосовуваного поведінкового репертуару - важливі складові впевненості в собі [2].

Позитивне ставлення до себе має важливе значення для формування у дитини дошкільного віку впевненості як риси характеру. О. Смірнова наголошує, що в період 6 -7 років у дитини відбувається зміна «Я-образу» – він стає складнішим, містить уявлення не тільки про своє «справжнє», а й «ідеальне» Я. Це стимулює процес особистісного зростання дитини, створює сприятливі умови для формування впевненості в собі, збагачує досвід усвідомлення своєї недосконалості [2].

На етапі старшого дошкільного віку, як ніколи, відчувається бажання дитини отримати визнання значущих дорослих за свої чесноти та досягнення. С. Тищенко зазначає, що саме в цьому віці дитина всіляко намагається відстоювати свою гідність, заявляти про свої права перед іншими, домагатися справедливої оцінки своїх дій, якостей, результатів діяльності. Цей експерт зазначає, що це є свідченням розвитку самосвідомості – здатності більш-менш об'єктивно оцінювати себе, цінувати себе та регулювати свою поведінку. Особливу увагу С. Тищенко звертає на важливість формування у старшому дошкільному віці елементарної системи цінностей, зокрема, почуття власної гідності, самоповаги [3].

Оперуючи поняттями впевненість-невпевненість-самовпевненість, О. Серебрякова вказує на їхню залежність не лише від зовнішньої природи, а й від природи самооцінки, зокрема, її адекватності та стійкості. На думку цього автора, основою впевненості дитини в собі є її здатність правильно оцінювати свої сили та можливості відповідно до конкретних вимог та умов діяльності. Зокрема, автором доведено, що найсильніше, але однобічно впливають на самооцінку дитини високі адекватні та неадекватні зовнішні оцінки. Натомість, вплив низької зовнішньої оцінки на самооцінку зростаючого індивіда був обмеженим, залежно від особистого досвіду дитини. Авторка вводить поняття «адекватна впевненість», яку, на її думку, можна сформувати за допомогою високої зовнішньої оцінки, яка базується на реальних досягненнях дитини [1]. Дослідженню причин неувпевненості дітей у собі присвячені праці В. Ромека. До основних причин неувпевненості як негативної якості особистості фахівець відносить: неправильні уявлення дитини про себе, занижену самооцінку; залежність її поведінки та безініціативність; страх бути висміяним або відкинутим соціальною групою; відсутність умінь висловлювати свої почуття [1]. В.Слуцький наголошує, що нереальні цілі, аморфні чи недосяжні плани, високі вимоги й стандарти дорослої людини призводять до втрати впевненості в собі у підростаючої особистості. Вчений наголошує: внаслідок цих дій дорослого у дитини формується занижена самооцінка, негативні уявлення про свої можливості та досягнення, формується неувпевненість у собі як якість, яка заважає успіху та задоволенню життям [1].

Важливу роль у формуванні впевненості в собі відіграє почуття власної гідності, яке ґрунтується на реальних результатах діяльності. Відсутність навичок самостійної поведінки викликає у однолітків зневагу, а в особистості – неувпевненість у собі. Невідповідність самооцінки можливостям особистості та її прагненням гальмує розвиток її здатності мобілізувати зусилля для досягнення відповідних результатів. Конфлікт між самооцінкою дитини та її вимогами може призвести до афективної поведінки: неадекватних реакцій, агресії,

нервозності. Т. Місюріна вказує, що переоцінка чи недооцінка власних можливостей особистості сприяє формуванню в ній негативних рис. За словами автора, діти з низькою самооцінкою, як правило, були недостатньо оперативними у своїх діях, дуже байдужими до результатів своєї діяльності. Крім того, виявлено, що дітям із низькою самооцінкою властиві егоїзм, ворожість, підозрілість, невміння враховувати думку оточуючих.

На думку вчених О. Савонка, Л. Славіна, Т. Смолева, занижена самооцінка пригнічує дитину, викликає почуття відчаю та невпевненості. Невпевнена поведінка стає більш стійкою, переходить у невпевненість як негативну рису особистості. Діти з низькою поведінкою по-різному реагують на критику та зауваження: деякі виявляють байдужість, ігнорують її; інші бурхливо реагують на це. Так, А. Алексеева наголошує, що невпевненість у собі супроводжується сором'язливістю, страхом дитини справити неприємне враження на важливих для неї людей. До причин, що породжують невпевненість у собі, дослідник відносить: байдужість дорослих до проявів невпевненої поведінки (дитина мовчазна, тиха, не привертає уваги); акцентування у присутності інших на негативних проявах цієї категорії дітей. Зокрема, їх невпевненість (що підсилює цей негативний прояв); надмірна турбота дорослих про дитину, позбавлення її самостійності, обмеження її свободи та права вибору [3].

На основі власних досліджень Ф. Зімбардо дійшов висновку, що невпевненість у собі надто поширена в суспільстві. Його джерелом є певна складність встановлення контактів, знайомства з людьми, невміння знайти друзів, негативний емоційний стан – тривога, депресія, самотність; відсутність наполегливості, надмірна стриманість, невміння висловлюватися. Автором розроблено комплекс заходів і вправ для формування впевненості в собі. Р. Ульріх, досліджуючи фактори та умови ефективного формування особистої впевненості та причини невпевненості в собі, виявляє, що крім відсутності навичок соціальної поведінки, необхідних для встановлення конструктивних і гуманних стосунків з іншими людьми, невпевненим людям заважають почуття сорому і провини [2].

**Висновки.** На основі теоретичного аналізу наукових праць з теми дослідження та узагальнення педагогічного досвіду визначено сутність поняття «впевненість у собі» дітей дошкільного віку. Таким чином, впевненість у собі розглядається як важлива властивість дитини 5-7 років. В її основі лежать вольові процеси розвитку, мотиви діяльності та поведінки. Саме в цьому віці починає розвиватися ця якість. Вона тісно пов'язана з адекватною самооцінкою дитини, її основними рисами особистості. Це залежить від успішності діяльності, гордості за власні досягнення, об'єктивної оцінки власних здібностей і можливостей, зовнішніх оцінок оточуючих дорослих, у тому числі батьків та вихователів. Одним із важливих факторів формування впевненості є продуктивна діяльність дитини 5-7 років, яка дозволяє досягати поставленої мети, набути досвіду її реалізації, отримати реальний продукт, прогнозувати власні зусилля та діяльність.

#### Список використаних джерел

1. Байер О. М. Особливості розвитку саморегуляції старших дошкільників як умова успішної підготовки до шкільного життя. *Дошкільна освіта*. 2009. № 3 (25). С. 66–71.
2. Кузьменко В. У. Розвиток індивідуальності дитини 3–7 років : монографія. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. 354 с.
3. Кулачківська С. Є., Ладивір С. О. Я – дошкільник : (вікові та індивідуальні аспекти психічного розвитку). Київ : Норапрінт, 1996. 108 с.

УДК 159.922.8:[159.923.2:37.015.3]

**РОЗВИТОК МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У СТУДЕНТІВ****Ковалець Антоніна, здобувач ОС «бакалавр»**

Спеціальності 053 «Психологія», 3 курс, РДГУ

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

**Постановка проблеми.** Однією з проблем оптимізації навчальної діяльності студентів є низка питань, які пов'язані з мотивацією учіння. Ефективність навчального процесу має безпосередній зв'язок зі стимулом оволодіння майбутньою професією та мотивацією. Основний фактор, який має вплив на мотивацію до навчання студентів – це оволодіння знаннями, навичками й уміннями, які в подальшому створять фундамент для ефективної професійної діяльності. Загалом, підвищенню мотивації до навчання приляють способи засвоєння навчального матеріалу, методи навчання, його зміст, застосування інтерактивних технологій, використання на кожному з етапів заняття проблемних завдань тощо.

Мотивація навчання студентів стає в умовах сучасних зрушень в українському суспільстві однією з пріоритетних проблем. Відповідно, актуальність теми дослідження зумовлюється необхідністю пошуків шляхів для подальшого підвищення якості навчання студентів в сучасних умовах розвитку України, постійним оновленням змісту навчання, постановкою завдань формування у студентів потреби самостійного отримання знань і розвитку активної життєвої позиції. Отже, вище зазначене питання досить актуальне, повністю не досліджене, незважаючи на значну кількість наукових робіт, присвячених проблемі формування мотивації навчання у виші.

Саме тому, **метою** нашого дослідження є вивчення особливостей мотиваційної сфери студентів першого та четвертого курсів, що сприятиме підвищенню ефективності їхньої навчально-професійної діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Дослідження мотивації навчання дозволяє чітко визначити, що ж спонукує молоду людину до навчальної діяльності. Вивчення поведінкових проявів студентів у процесі навчання дає тільки деякі загальні пояснення мотивації, але, навіть, вони дозволяють формувати позитивну мотивацію до успішного опанування знаннями, що стане запорукою успіхів у майбутній професійній діяльності.

Поняття «мотивація» науковці пояснюють неоднозначно; його використовують у психології як систему чинників, які визначають поведінку і як процес, що стимулює і підтримує активність на певному рівні. Звернувшись до психологічного словника, знаходимо таке пояснення: «Мотивація – система мотивів, яка визначає конкретні форми діяльності або поведінки людини. Всебічне розкриття причин, якими пояснюється та чи інша поведінка людини, її дії і вчинки, неодмінно передбачає аналіз тих психологічних моментів, якими вони визначаються, тобто сукупності мотивів, якими зумовлено конкретну поведінку» [2, с.97]. Для зарубіжних психологів характерним є одностороннє розуміння мотивації як суто енергетичного джерела активності. Цієї точки зору дотримуються З. Фрейд, Браун, Фрієр, Фарбер та ін. Психологи М. В. Матюхіна, С. Л. Рубінштейн, Б. В. Зейгарник, О. М. Леонт'єв та інші в розумінні і в самому визначенні мотивації виходять з положення про єдність динамічної і змістовної сторін мотивації [4]. С. Л. Рубінштейн писав: «Мотивація – це опосередкована процесом її відображення суб'єктивна детермінація поведінки людини світом. Через свою мотивацію людина вплетена в контекст дійсності» [3]. О. В. Вільгаук стверджує, що однією з ефективних технологій роботи з мотивації навчальної діяльності зі студентами стає визначення їх пізнавальних, соціальних потреб і способів задоволення. У цьому випадку досить, на думку автора, використовувати поняття «внутрішній клієнт», оскільки зі студентами викладач працює як з клієнтами – визначає їх мотивацію навчальної діяльності, намагається її активізувати і якісно змінювати згідно з соціальним замовленням суспільства [1].

Мотивація навчання складається із низки спонук, які постійно змінюються і вступають у нові відносини один із одним. Такими спонуками є потреба та сенс навчання для особистості, її мотиви, цілі, емоції, інтереси. У психологічній науці розроблено достатньо велику кількість

класифікацій мотивів навчальної діяльності (Л. І. Божович, А. К. Маркова, П. М. Якобсон та ін.). У навчальній та навчально-професійній діяльності важливе значення мають і зовнішні, і внутрішні мотиви. Мотивація навчально-професійної діяльності – це співвідношення цілей, яких студент прагне досягти, та внутрішньої активності його особистості. У навчанні мотивація виражається у прийнятті студентом цілей і завдань.

З метою з'ясування мотивів навчання студентів першого та четвертого курсів, нами було проведено опитування у формі анкетування. Питання анкети спрямовані на виявлення внутрішніх та зовнішніх мотивів навчальної діяльності (виділених у роботі О. Б. Вершинської). Так, внутрішніми мотивами навчальної діяльності є спонукання, в основі яких – задоволення від процесу й безпосередніх результатів навчально-пізнавальної діяльності (прагнення оволодіти новими знаннями та способами пізнавальної діяльності; прагнення до підвищення власної компетентності, ефективності та майстерності та ін.). Зовнішніми мотивами є спонукання, що не пов'язані з процесом і безпосередніми результатами навчальної діяльності студентів, але відіграють важливу стимулюючу роль (прагнення стати висококласним фахівцем; прагнення заслужити схвалення з боку викладачів, батьків та товаришів; орієнтація на практичну цінність навчання, його важливе значення для майбутнього життя та ін.).

В дослідженні взяли участь 50 студентів I та IV курсу (25 студентів I курсу та 25 – IV курсу) Рівненського державного гуманітарного університету. Таким чином, згідно з результатами дослідження, ми виявили найбільш вагомими внутрішні мотиви навчання в студентів: загальний розвиток, вдосконалення (вищі в студентів I курсу); прагнення оволодіти знаннями для реалізації їх у професії (вищі в студентів I курсу); збагачення інтелекту (вищі в студентів IV курсу); отримання інформації (вищі в студентів IV курсу); отримання знань (вищі в студентів IV курсу); розуміння і засвоєння інформації на заняттях (вищі в студентів I курсу); вибір необхідних знань (вищі в студентів IV курсу); отримання задоволення від спілкування з викладачами (вищі в студентів IV курсу); задоволення від навчання (вищі в студентів IV курсу); потреба в навчанні (вищі в студентів IV курсу); стати компетентнішими за рахунок навчання (вищі в студентів IV курсу).

Серед зовнішніх мотивів навчання студентів ми виявили найбільш вагомими: подобається отримувати похвалу за перевершення своїх попередніх досягнень (вищі в студентів I курсу); похвала за здібності і розум, успіхи в навчанні (вищі в студентів I курсу); працьовитість і працездатність (вищі в студентів IV курсу); конкуренція, думка про майбутню професію, диплом (вищі в студентів IV курсу); відповідальність (вищі в студентів IV курсу); совість, почуття обов'язку (вищі в студентів IV курсу); схвалення з боку батьків (друзів) та педагогів (вищі в студентів I курсу); стати успішним (вищі в студентів I курсу); зробити кар'єру (вищі в студентів IV курсу); створити сім'ю (вищі в студентів IV курсу).

**Висновок:** наші спостереження показали: студенти, в яких переважають внутрішні мотиви навчання, більше включені в навчальний процес. Вони активніші, більш вільні в плануванні своєї професійної освіти, самоосвіти. Однаково зацікавлені вивченням і загальноосвітніх, і вузькопрофесійних дисциплін. Студенти з переважанням зовнішньої мотивації навчання менше цікавляться навчальною діяльністю. Отже, дослідження особливостей мотиваційної сфери навчання має важливе значення для прогнозування успішності освітньої діяльності. Разом з тим, воно необхідне як для формування особистості, так і для підвищення ефективності діяльності в даній сфері.

#### Список використаних джерел

1. Вільгаук О. В. Проблема мотивації в процесі становлення студентів коледжу *Професійна педагогіка коледжу* : матеріали наук.-практ. конф. Магнітогорськ : МДППК, 2007. С. 67–69.
2. Войтко В. І. Психологічний словник. Київ : Вищ. шк., 1997. 216 с.
3. Рубінштейн С. Л. Основи загальної психології. Санкт-Петербург : Пітер, 2000. 712 с.
4. Якобсон П. М. Психологічні проблеми мотивації поведінки людини. Москва : Просвіта, 1998. 317 с.

УДК 159. 923

**ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ НЕВПЕВНЕНОСТІ У СОБІ****Ковальчук Христина, здобувач ОС «бакалавр»**

спеціальності 053 «Психологія», 4 курс, РДГУ

*Керівник: Назарець Л.М., кандидат психологічних наук, доцент*

**Постановка проблеми.** Сьогоднішня ситуація, яка склалася в Україні, змінює усі сфери життя людини та висуває нові вимоги до її існування. На нашу думку, умовою формування успішної особистості, яка спроможна адаптуватися до змін суспільного життя, є активна життєва позиція, творче ставлення до розв'язання складних життєвих проблем. Це потребує розвитку впевненості в собі, вміння реалізовувати свої творчі здібності, оптимістично ставитися до майбутнього. Проте, досить часто молодь сумнівається у власних силах, що є причиною породження невпевненості в собі.

Дослідження проблеми впевненості та невпевненості у собі є досить новою проблемою, яка привертає увагу багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених. Найчастіше такі поведінкові прояви в психологічній літературі пов'язують із сором'язливістю, некомунікабельністю, гіпоактивністю, гіперактивністю, що проявляється через непослух, агресивність, девіантну поведінку тощо.

Попри велику кількість присвячених досліджень проблемі впевненості в собі, психологічні особливості розвитку невпевненості, її фактори, шляхи подолання вивчено недостатньо. Наукова література не має єдиної думки про природу та механізми формування невпевненості в собі. Також потребують розробки питання чіткої диференційованої вікової специфіки, виділення чинників невпевненої поведінки, конкретизації психологічних умов забезпечення наступності розвитку впевненості особистості у собі та ін.

**Мета дослідження** – здійснити психологічний аналіз проблеми невпевненості у собі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Невпевненість у собі, як соціально-психологічна характеристика особистості, привертала увагу багатьох вітчизняних та зарубіжних учених, як от: У. Джемс, С. Куперсміт, О. Леонт'єв, О. Папір, В. Петровський, М. Розенберг, В. Ромек, Є. Смаглій та ін. Проблемі невпевненості у собі, впливу довіри до себе та віри у власні сили приділялася увага в багатьох психологічних теоріях: умовно-рефлекторна терапія (А. Сальтер), яка є підґрунтям досліджень Г. Моревої, О. Мороз, Т. Токарської, С. Якобсона; самоповага та любов до себе як складові впевненості у собі (Л. Вереїна, Н. Дятленко, Р. Шакуров); рівні досягнень (Л. Бороздіна, Л. Гаврищак, Є. Залученова, С. Капустін, К. Левін, Л. Фестінгер) та ін. Варто наголосити, що згідно результатів проведеного теоретичного аналізу наукових джерел поняття невпевненості, слід зазначити, що єдиної думки стосовно суті зазначеної категорії не існує, як і щодо поняття впевненості у собі.

Короткий психологічний словник впевненість у собі трактує як «...готовність суб'єкта вирішувати складні завдання, причому рівень домагань залишається стабільним відносно страху невдачі. Якщо рівень здібностей значно нижчий потрібної для наміченої дії, то має місце самовпевненість або невпевненість у собі...» [2, с. 411]. Відповідно в науковій літературі невпевненість у собі визначається в якості страху особистості показувати себе такою, якою вона є. Впевненість у собі як вольова якість розглядається в дослідженнях Р. Загайнова, В. Іваннікова, М. Левітова, П. Рудик, О. Чернікової. На думку вчених (В. Іванніков, Є. Ейдман) впевненість в собі провалюється в міркуванні особистості про правильність суджень та вчинків, про спроможність впоратися з будь-якою справою, вирішити будь-яку проблему [1]. Завдяки високій оцінці своїх можливостей та високому рівню прагнень людина проявляє в своїй поведінці наполегливість та інші вольові якості, незалежно від реального володіння ситуацією. Згідно із думкою Р. Загайнова та О. Чернікової, впевненість у собі є розумінням, усвідомленістю власних дій. Схожої позиції дотримується В. Ромек, згідно якої впевненість в собі як компонент волі – це рішучість, сміливість, ініціативність, наполегливість [3, с. 29]. Тобто це вольова властивість особистості, що формується під впливом виховання.

Отже, науковці вважають, що впевненість у собі є вмінням вирішувати складні життєві ситуації, усвідомлювати власні дії, тобто є особливим вольовим станом, який формується внаслідок виховних впливів протягом всього життя. Дослідно-експериментальна робота виконувалась на базі Рівненського державного гуманітарного університету. Експериментальним дослідженням було охоплено 42 здобувачі вищої освіти віком 17-20 років спеціальностей 054 «Психологія» та 016 «Спеціальна освіта. Логопедія». Відповідно до критеріїв та показників проблеми невпевненості у собі було обґрунтовано та розроблено методику їх емпіричного дослідження, а також використано такі методи дослідження:

- 1) опитувальник В. Ромека «Тест впевненості у собі» для встановлення загального рівня впевненості у собі як соціально-психологічної характеристики;
- 2) «опитувальник самоствавлення» С. Пантелєєва, В. Століна – задля визначення рівнів самоствавлення за різними аспектами;
- 3) методика діагностики самооцінки Т. Дембо-С. Рубінштейн – для визначення особливостей самооцінки;
- 4) 16-факторний опитувальник Р. Кеттелла – для встановлення рівня самооцінки, емоційних, комунікативних, інтелектуальних здібностей особистості.

Згідно з отриманими результатами, високий рівень впевненості у собі продемонстрували 16,7% опитуваних, що виявили правильне розуміння впевненості у своїх силах, високу мотивацію до успіху, позитивну самооцінку. Середній рівень впевненості у собі, що відображається у достатньо розвинених навичках впевненої поведінки, здатності в більшості ситуацій їх використовувати, було констатовано в 66,7% опитуваних. Попри це, невпевненими у собі виявилися 16,7% опитуваних, які недостатньо правильно розуміють сутність впевненості у собі, постійно сумніваються, орієнтуються на інших людей в прийнятті рішень, пошуку в них підтримки, спрямовані на уникнення невдач, мають низьку здатність до розрізнення невпевненості та агресивності.

Аналіз результатів дослідження складових самоствавлення виявив, що найбільш вираженими є показники за шкалами «Самоцінність» (6,2 бали), «Дзеркальне Я» (5,9 балів), що свідчить про розвиненість відчуття цінності власної особистості для себе, та для інших, внутрішню відвертість, відкритість перед собою, впевненості, щодо здатності викликати повагу в інших людей. Найменші значення за шкалами «Самоприв'язаність» (3,8 балів) та «Самосприйняття» (4,8%) вказують на недостатню готовність змінювати Я-концепцію, шукати відповідність реального та ідеального Я, знижений рівень загального позитивного ставлення до власної особистості. Загалом, було констатовано, що за всіма шкалами серед опитуваних переважає середній рівень. Однак, було виявлено досить значну кількість респондентів, які мали низький рівень самоприв'язаності (50,0%), самоприйняття (19,0%) та високий рівень внутрішньої конфліктності й самозвинувачення (відповідно по 19,0%).

Аналіз результатів дослідження особливостей самооцінки за допомогою методики Т.Дембо-С.Рубінштейн було встановлено, що високий рівень інтегральної самооцінки притаманний 21,4% учасникам дослідження, середній – 53,3% опитуваних, а низький рівень – 25,2% опитуваних. При цьому учасники дослідження досить низько оцінювали свої вміння (33,3%), авторитет серед оточуючих (28,6%), зовнішність (23,8%). Одночасно високу самооцінку таких особистісних властивостей, як зовнішність, характер, розум, здібності виявили 28,6%, 23,8% та 21,4% опитуваних відповідно. Встановлення рівнів самооцінки емоційних, комунікативних, інтелектуальних здібностей особистості показало, що низький рівень товариськості притаманний 21,4% учасникам дослідження, емоційної стійкості – 21,4%, сміливості – 38,8%, практичності – 28,6%, конформізму – 23,8%, самоконтролю – 23,2% опитуваних. Водночас високий рівень експресивності – у 42,9% респондентів, тривожності – 16,7%, радикалізму – 28,6%, напруженості – 21,4% респондентів.

За результатами проведеного факторного аналізу впливу досліджених чинників на рівень впевненості у собі в учасників експерименту за допомогою методу г-Пірсона було встановлено тісний кореляційних зв'язок між рівнем впевненості у собі та рівнями соціальної сміливості, ініціативності в соціальних контактах, а також рівнем інтегральної самооцінки, поваги до себе й

аутосимпатії. Було виявлено, що, чим вищим в учасників дослідження є рівень задоволеності своєю зовнішністю, рівень авторитету серед оточуючих, рівень самооцінки власних вмінь, рівень розвитку інтелекту, тим вищий рівень впевненості у собі.

Прямий кореляційний зв'язок також показує такі особливості: з підвищенням рівня сміливості, нормативності поведінки, підвищується рівень впевненості у собі та навпаки; з підвищенням рівня внутрішньої конфліктності, рівня самозвинувачення, рівня експресивності, рівня тривожності, вираженості радикалізму в думках та поведінці, рівня самозвинувачення – відбувається зниження рівня впевненості в собі.

За підсумками проведеного експериментального дослідження невпевненості в собі головною метою психологічної роботи з розвитку впевненості у собі вбачається розвиток знань про сутність упевненості собі, розвиток цілеспрямованості, підвищення самооцінки, посилення емоційної стійкості, формування навичок упевненої поведінки та розвиток вміння їх реалізовувати в повсякденному житті, формування мотивації до досягнення успіху та ін.

За мету програми психологічної корекції невпевненості у собі було визначено активізацію процесів саморозвитку, самопізнання, самоаналізу, розвиток всіх компонентів позитивної «Я»-концепції, що спрямовувалося на формування та розвиток впевненості у собі. Завданнями, що ставилися для досягнення мети, було визначено: створення умов для саморозкриття; підвищення мотивації для особистісного розвитку; розвиток навичок самоаналізу; розширення уявлення про себе, про свої унікальні можливості, здібності, навички, вміння, особливості, про свої сильні сторони; формування розуміння складових «Я»-концепції особисті; спонукання до самовдосконалення; формування позитивного ставлення до себе та до оточуючих.

**Висновки.** Отже, провідний вплив на формування впевненості в собі належить сім'ї та закладам освіти у процесі виховання та розвитку. Одним із провідних критеріїв оцінки результатів виховання дитини є формування її особистості, в тому числі, впевненості у собі, відсутності страху перед досягненнями, ініціативності та творчості.

Неправильний, непрофесійний педагогічний вплив зумовлює виникнення невпевненості дитини в собі, агресивності, дезадаптованості тощо. Сором'язливість, озлобленість, вередливість, жорстокість, регресивна й антисуспільна поведінка формуються, насамперед, під впливом батьківського виховання, за основу якого взято контроль та покарання. Як результат, потребу в лагідності починає витісняти сиблінг, і особистість вчиться захищати себе за допомогою недобррозичливої поведінки. Внаслідок покарань у дитини починають формуватися страхи: фізичного насилля, нового покарання, сорому, втрати батьків або їх гарного ставлення. Саме страх осуду або покарань є основною причиною формування невпевненості в собі.

Конструктивними стилями виховання, що забезпечують гармонійний розвиток дитини вважаються авторитетний, партнерський та ліберальний стилі, оскільки вони забезпечують необхідний ступінь емоційної близькості, ступінь контролю, особливості ставлення до дитини, міжособистісну дистантність. При цьому основними чинниками формування впевненості в собі визначаються відкритість спілкування, позитивний емоційний фон сім'ї, емоційність, помірний контроль, розвиток інтересу дитини до навколишнього світу тощо. Водночас, чинниками формування невпевненості в собі слід визначити негативізм у стосунках в сім'ї, агресивне поводження з дитиною, безвідповідальність, непрофесійне виховання з боку педагогів тощо.

#### Список використаних джерел

1. Іванніков В. О. Психологічні механізми вольової регуляції. Навч. посібн. Вид. 2-е доп. М., 1998. 144 с. (на рос. мові).
2. Короткий психологічний словник / під заг. ред. О. В. Петровського, М. Г. Ярошевського. М., 1985. 431 с. (на рос. мові).
3. Ромек В. Г. Тренінг впевненості у міжособистісних стосунках. СПб., 2008. 175 с. (на рос. мові).



УДК 159.9 : 398

**ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ  
ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ ЛЯЛЬКИ****Ковтунович Єва, здобувач ОС «магістр»**

спеціальності 013 «Початкова освіта», 1 курс РДГУ

*Керівник: Ціпан Т.С., кандидат педагогічних наук, доцент*

**Постановка проблеми.** Наша держава, як і інші країни світу, розвивається в умовах глобальних соціальних, політичних та економічних змін. У таких умовах відбувається зміна пріоритетів, стає можливим посилення культуротворчої ролі освіти, з'являється новий ідеал «людини культури», яка володіє загальнокультурною компетентністю. Саме загальнокультурна компетентність визначає активну життєдіяльність людини, її здатність орієнтуватися у різних сферах соціального та професійного життя, гармонізує внутрішній світ та відносини з соціумом.

**Мета дослідження** – здійснити теоретичний аналіз поняття «загальнокультурна компетентність»; описати процес її формування засобами української народної ляльки-мотанки.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Загальнокультурна компетенція на відміну інших компетенцій має постійний характер. Так, якщо професійні компетенції з розвитком суспільства змінюються, то базові компетенції є більш сталими, людина проживає з ними все життя, при цьому вони допомагають в оволодінні новими компетенціями, які, у свою чергу, дозволяють людині розвиватися і досягати нових висот у своєму розвитку і подальшому професійному становленні. У нормативних документах, що стосуються оновлення освітнього процесу в закладах освіти, компетентний підхід визначається одним з важливих концептуальних положень, і цим актуалізується проблема культури та виховання «людиникультурної». В рамках створення умов для підвищення якості освіти ставиться мета: заклад середньої освіти повинен формувати цілісну систему універсальних знань, умінь, навичок, а також, досвід самостійної діяльності та особистої відповідальності учнів, тобто, ключові компетентності, що визначають сучасну якість змісту освіти.

Нова українська школа визначає ключові компетентності як готовність здобувачів освіти використовувати засвоєні знання, уміння і навички, а також способи діяльності в житті для вирішення практичних і теоретичних завдань. Слово «компетенція» в перекладі з латинської означає коло питань, у яких людина добре обізнана і має знання та досвід. Компетентна у певній галузі людина має відповідні знання та здібності, що дозволяють їй давати обґрунтовані судження. Компетенції характеризують як загальну здатність, що проявляється та формується у діяльності, ґрунтується на знаннях, цінностях, схильностях і дозволяє людині встановити зв'язок між знанням та ситуацією, виявити систему дій для вирішення проблеми. Під компетентністю, таким чином, розуміється інтегративна властивість, яка включає не лише когнітивну та операційно-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову. Вона включає результати навчання (знання, навички), систему ціннісних орієнтацій, звички тощо.

А.В. Хуторський виділяє серед ключових – загальнокультурну компетенцію, яку визначає як «коло питань, стосовно яких учень повинен бути добре обізнаний, мати знання та досвід діяльності, це особливості національної та загальнолюдської культури, духовно-моральні основи життя людини і людства, культурологічні основи сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій, роль науки і релігії у житті людини... сюди належить досвід освоєння учнем наукової картини світу, що розширюється до культурологічного і вселюдського розуміння світу» [3].

Соціально-практична обумовленість цієї компетенції полягає в особистісному розвитку дитини як людини культури. Для того, щоб забезпечити повноцінний особистісний розвиток дитини як людини культури, зміст освіти має відповідати чотирьом основним елементам «кожен із яких представляє певний соціальний досвід: пізнавальної діяльності, фіксованої у формі її результатів – знань; здійснення відомих способів діяльності, фіксованої у формі вміння діяти за зразком; творчої діяльності – у формі вміння приймати нестандартні рішення у

проблемних ситуаціях; встановлення емоційно-ціннісних відносин у формі особистісних орієнтацій». Смыслова орієнтація дитини здійснюється за рахунок освоєння нею етичних норм, естетичних еталонів, народних традицій, тобто через її включення до культури.

Крім того, загальнокультурна компетенція включає уявлення про наукову картину світу, вміння організувати побутову і культурно-дозвільну сфери, вибудовувати міжособистісні відносини, навички культурного спілкування, вміння застосовувати естетичні еталони як критерії при вирішенні проблемних завдань. Процес формування культури особистості, отже, і її компонентів – загальнокультурних компетенцій, триває упродовж всього життя людини. Важливий період формування – шкільні роки. Формування загальнокультурної компетентності відбувається на основі загальнокультурного змісту освіти, що включає в себе «основи наук, мистецтв, вітчизняних і світових традицій, що отримали відображення в навчальних предметах і освітніх областях, що вивчаються, і виражається у формі понять, законів, методів, гіпотез, теорій, обрядових дій, текстових, художніх та інших творів, які вважаються фундаментальними досягненнями людства»[3].

Один із способів формування загальнокультурних компетентностей – залучення школярів до практичної діяльності, наприклад, участь в гуртку «Народні візерунки» загалом і реалізації проєкту «Лялька-мотанка» зокрема.

Мета проєкту – популяризація української народної мистецтва, що включає іграшки, речі побуту, щоденного вжитку; формування загальнокультурних компетентностей засобами народної іграшки. Форми роботи гуртка: дослідження, виготовлення технологічних карт, бесіди, виставки кращих зразків учнівської творчості, пошуково-фольклорна діяльність, майстер-класи з виготовлення старовинної іграшки, включаючи ляльку-мотанку.

Членами гуртка було з'ясовано, що стародавні ляльки виготовляли з різних підручних матеріалів, які, як правило, були в обійсті кожного селянина: соломи, очерету, качанів кукурудзи, тканини, глини тощо. Втілюючи в собі певні образи українця і його спосіб життєдіяльності, родинний стиль життя, роль батька і матері у вихованні дитини, ляльки відображали частину української культури і загальнолюдські цінності, які батьки виховували у дитини. На основі цього формувалися певні компетентності: як розмовляти з лялькою, доглядати за нею, піклуватися про неї. Тобто лялька була символом міцних родинних зв'язків, втіленням особливостей матеріальної, духовної і загальної культури українського народу. За результатами опрацьованого фольклорного та літературного матеріалу було з'ясовано, що ляльки широко використовували при проведенні різних обрядів, особливо на релігійні свята: Різдво, Хрещення, Благовіщення, Трійцю тощо. Таку ляльку-мотанку клали дитині в колиску, якщо вона плакала і не могла заснути або використовували як весільну.

Таким чином, лялька-мотанка виступає вагомим педагогічним інструментом, за допомогою якого здійснюється як передача досвіду життя окремої родини, поселення, краю, всього народу, так і – знань про народні традиції, звичаї та обряди. Все це забезпечує формування загальнокультурних компетентностей. При цьому реалізувалися певні функції загальнокультурної компетенції, які проявлялися у фольклорі, копіюванні способів поведінки з лялькою, в ігрових методах, оповідях, обміні інформацією.

Реалізація цього проєкту сприяє формуванню загальнокультурних компетенцій школярів у процесі виготовлення національної ляльки. У процесі діяльності учні знайомляться із національною культурою українців загалом і свого регіону, зокрема. Зазначимо, що у цьому випадку мотиваційні компетенції відображають рівень активності учня. Формування цих компетенцій відбувається у напрямі від зовнішньої мотивації (спонукання до діяльності з боку) до внутрішньої – ініціатива діяльності походить від самого учня. Використання різноманітних форм та прийомів, що впливають на емоційно-образну сферу свідомості, дозволяє успішно вирішувати це завдання.

Ціннісно-нормативні компетенції – це внутрішні орієнтири діяльності, розуміння того, що таке добре і що таке погано. Цей вид компетенції передбачає розвиток моральної та соціальної відповідальності за культурні цінності. При цьому відбувається трансформація знань учнів у морально-етичні переконання. Для формування цієї групи компетенцій використовуються такі

форми організації діяльності школярів, як екскурсії національними музеями, виставками, перегляд документальних фільмів за темою тощо.

Інформаційно-пізнавальні компетенції спрямовані на засвоєння знань про національний одяг українців, їх традиції та цінності. Відбувається трансформація знань на вміння та навички творчої діяльності як важливого чинника розвитку культури. Для формування використовується система різноманітних форм і методів, наприклад, інтерактивні ігри, виконання дослідницьких і проектних робіт та інші. Загальний напрямок розвитку інформаційно-пізнавальних компетенцій можна представити у вигляді послідовності етапів: «знаю, що...», «знаю, як...», «знаю, чому...», «розумію», «створю».

Комунікативні компетенції відображають різноманітні взаємозв'язки між учнями та соціопрродним середовищем свого краю. Таким чином, в активній участі у діяльності, зокрема, під час виготовлення ляльки-мотанки на заняттях гуртка можна забезпечити формування загальнокультурної компетентності школярів. Зазначимо, що загальнокультурна компетенція як результат освіти і виховання виявляється у системі знань у сфері загальнолюдської культури та характерних рис національної культури, знань основ духовно-моральних взаєностосунків, традицій, наявності досвіду діяльності у сфері освоєння культурного простору з урахуванням вікових особливостей.

**Висновки.** Освітній діяльності належить особлива роль у розвитку загальнокультурних компетентностей. Адже, долучаючись до культури, школяр змінюється сам, змінює відносини з культурою, і цим виявляється здатним до вирішення дедалі складніших життєвих завдань. Формування загальнокультурних компетенцій забезпечує трансформацію знань у морально-етичні переконання в уміння та навички творчої діяльності як важливого чинника розвитку культури.

Рівень загальнокультурної компетентності означає здатність вирішувати пізнавальні проблеми, життєві проблеми, аксіологічні проблеми на основі самостійного визначення критеріїв оцінки конкретних ситуацій та критеріїв виборів джерел інформації. Іншими словами, загальнокультурна компетентність проявляється у використанні культурних зразків як критеріїв оцінки.

#### Список використаних джерел

1. Етнокультурне виховання учнів засобами декоративно-ужиткового мистецтва в умовах позашкільного навчального закладу : метод. посіб. / за ред. А. В. Корнієнко. Дніпропетровськ : Вид. ПП Дрига Т. В., 2016. 236 с.
2. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу : стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
3. Програма «Нова Українська школа» у поступі до цінностей». URL: <https://ru.calameo.com/read/004064295569365eba3d5>(дата звернення: 21.05.2022 р.).
4. Степико М. Буттяетносу: витоки, сучасність, перспективи : (філософсько-методологічний аналіз). Київ : Т-во «Знання», КОО, 1998. 251с.
5. Сидорук І. Народна дерев'яна іграшка як чинник традиційного виховання. *Початкова школа*. 2000. № 5. С. 49–53.
6. Хуторський А. В. Визначення загального змісту і ключових компетенцій як характеристика нового підходу до конструювання освітніх стандартів. *Компетенції в освіті : досвід проектування*. Москва : ІНЕК, 2007. С. 12–13.

УДК [373.015.31:17.022.1]:37(091)

### ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ЕТНОПЕДАГОГІКИ

**Кожарко Марія, здобувач ОС «магістр»**  
спеціальності 013 «Початкова освіта», 1 курс, РДГУ  
*Керівник: Поліщук О. П., доктор філософії, доцент*

**Постановка проблеми.** Виховання у молоді морально-ціннісних орієнтацій є пріоритетом українського суспільства, важливим завданням освіти і виховання, що особливо загострюється нині, коли Україна відстоює свій суверенітет і територіальну цілісність, утверджує власні національні інтереси. У зв'язку з цим зростає роль багатовікового досвіду українського народу, традицій етнопедагогіки, на основі яких формується світогляд, життєві цінності молоді. Це актуалізує проблему виховання у неї морально-ціннісних орієнтацій на повагу, милосердя, вдячність, любов до Батьківщини, гідність, що вимагає, передусім, вдосконалення підготовки майбутнього вчительства.

На значущості застосування ідей етнопедагогіки наголошує чимало науковців, котрі у своїх дослідженнях зосереджують увагу на необхідності використання під час навчального процесу таких методів і засобів навчання, які забезпечать повноправну участь студента у процесі його професійної підготовки в умовах співробітництва, формування самостійності й оригінальності мислення. Саме навчальний процес, побудований на принципах етнопедагогіки, сприятиме вихованню у майбутнього педагога не лише почуття патріотизму, а і глибокої поваги до споконвічних традицій свого народу, професійної відповідальності, стійкого інтересу та постійного прагнення до власного професійно-педагогічного вдосконалення [2].

Трагування різних видів професійно-педагогічної компетентності, специфіки організації процесу формування цього особистісного утворення висвітлювалось у працях О. Бігич, І. Зимньої, І. Зязюна, Н. Кузьміної, А. Маркової, В. Радула, С. Ракова, В. Сластьоніна, Л. Хоружої та багатьох інших науковців. Здобутки етнопедагогіки як науки аналізували у своїх працях Г. Волков, В. Кононенко, В. Кузь, Н. Лисенко, В. Мосіяшенко, Є. Приступа, М. Стельмахович, О. Сухомлинська, Є. Сявак, Т. Усатенко, Г.Філіпчук, М. Хайруддінов. На важливості етнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя та формуванні етнопедагогічної культури акцентували В. Ніколаєв, М. Харитонов.

**Мета дослідження** полягає у висвітленні шляхів формування морально-ціннісних орієнтацій сучасної молоді засобами етнопедагогіки.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На сьогодні проблема формування морально-ціннісних орієнтацій сучасної молоді засобами етнопедагогіки набуває надзвичайної уваги з огляду на боротьбу України за свою незалежність, обстоювання своїх моральних цінностей, свого шляху розвитку. Це вимагає удосконалення виховних програм, повернення до народного досвіду, його глибокого вивчення і осучаснення з виховання морально-ціннісних орієнтацій молоді.

Морально-ціннісні орієнтації охоплюють усі сфери діяльності людини, що спонукає до осмислення накопиченого досвіду у моральній сфері, найважливіших сторін її життя, гуманізації суспільства та міжособистісних стосунків. Їх аналіз потребує чіткого визначення понять «народна педагогіка» та «етнопедагогіка». Виховання сучасної молоді засобами етнопедагогіки є нагальною потребою нашого часу, невід'ємною складовою національного виховання. Звернення до етнопедагогіки обумовлено і тим, що сьогодні «існує також потреба усунення штучно продукованих у період суспільних деформацій і національного нігілізму суперечностей між досягненням багатовікового морально-педагогічного досвіду народу й недостатнім його використанням у науковій теорії та практиці» [1].

Виховання морально-ціннісних орієнтацій у молоді має здійснюватись з використанням засобів етнопедагогіки, що дасть змогу залучити її до моральних цінностей українського народу, виховати гідними громадянами і патріотами України. Найважливішою характеристикою засобів виховання етнопедагогіки є те, що вони є результатом народних традицій та культури, що забезпечують ефективну передачу та засвоєння морально-ціннісних орієнтацій. Засоби виховання етнопедагогіки несуть інформацію як в наочній, знаковосимволічній, так і дієво-практичній формі.

Етнопедагогічні засоби виховання є важливим важелем у вихованні моральної і духовної особистості, обумовлені метою і завданнями виховного процесу закладу освіти. Виховання морально-ціннісних орієнтацій сучасної молоді засобами етнопедагогіки відіграють

надзвичайно важливу роль, оскільки забезпечують передачу і трансформацію накопиченого українським народом педагогічного досвіду, презентуючи переваги моральних цінностей, причинно-наслідкові зв'язки схвалюваної і несхвалюваної поведінки. Морально-ціннісні орієнтації відображають життєві смисли, моральні потреби зростаючої особистості та її ставлення до життя, обумовлені моральними цінностями і є важливою складовою духовної сфери особистості.

Морально-ціннісні орієнтації формуються на основі диференціації моральних цінностей за значущістю у житті індивіда та визначають характер моральної поведінки, вчинків та вибір життєвої стратегії. За своєю суттю моральні цінності відображають моральні ідеали та життєві цінності особистості, тоді як морально-ціннісні орієнтації – шлях їх досягнення. Морально-ціннісні орієнтації ми розглядаємо як спрямованість зростаючої особистості на моральні цінності українського народу, що забезпечуються механізмами національно-культурної ідентичності, етнорефлексії та впливають на вироблення бажаних моральних якостей, принципів та ідеалів, втілених у реальні дії і поведінку. Вихованість морально-ціннісних орієнтацій є ознакою моральної зрілості особистості, морально-етичної культури, необхідної для майбутньої педагогічної діяльності вчителя. Тоді як невихованість морально-ціннісних орієнтацій виражається у відсутності чітких моральних і етичних уявлень, розмитості понять «добра» і «зла», невизначеності сенсу життя, цілей і засобів, що може завдати шкоди не лише майбутньому педагогу, а й його вихованцям [3].

Основою морально-ціннісних орієнтацій є моральні цінності українського народу, які носять спільний і консолідуючий характер, що пояснюється культурними особливостями та історичною долею становлення української нації, труднощами виживання, боротьбою за незалежність та гуманістичними перспективами розвитку і саморозвитку окремої особистості. У різноманітних народних джерелах: заповідях, порадах, настановах, притчах обґрунтовується необхідність орієнтації молоді на моральні цінності, вироблення стратегії і тактики життя на численних прикладах народних героїв, які виступають формою виховного впливу. Безсумнівно, життя людини перебуває у тісному зв'язку з життям народу, що позначається на її зорієнтованості на традиційні українські моральні цінності.

Виховання особистості має здійснюватися на основі моральних цінностей українського народу, що дає змогу орієнтувати молодь на високі моральні зразки, вивірені часом і досвідом народу, правила схвалюваної суспільством поведінки; моральні принципи, якими керується сучасна молодь у прийнятті власних рішень; як підґрунтя моральних суджень, переконань, згідно яких особистість і поводить чи коригує власну поведінку. В основі морально-ціннісних орієнтацій сучасної молоді лежать моральні цінності українського народу, до яких ми відносимо гідність, повагу до людей, милосердя, вдячність, любов до Батьківщини, які на нашу думку найповніше відображають моральні потреби українського народу.

*Повага до людей:* є моральним стрижнем особистості, що характеризує її ціннісне ставлення до інших людей в соціальній й особистісній площинах та виявляється в дотриманні етикету, ввічливості, розумінні потреб, урахуванні інтересів оточуючих, визнанні їх суб'єктами. На думку С. Русової, повага до людей закладається у ранньому дитинстві, що потребує пильної уваги батьків і вихователів. «Якнайраніш треба утворити для дитини товариський осередок і тут слідкувати, щоб дитина не заносилася в товаристві, щоб ставилася до товариства з щирою ласкою, з рівною пошаною» [3].

*Милосердя,* як ціннісне ставлення до іншої людини, виявляється в людській здатності відгукнутися на чужий біль і проблеми, протистоїть байдужості; є важливою моральною цінністю українців, в основі якої – здатність розуміти інших, підтримка, активне співчуття, зумовлене важкими випробуваннями, що випали на долю українського народу.

*Вдячність* є важливою моральною цінністю і гранню людського буття, що визначається усвідомленням важливої ролі інших людей у своєму житті, бажанням відповісти добром на добро, постає ціннісною взаємодією з оточуючими, характеризує рівень моральної й етичної культури особистості, що підтверджує визначення В. Кононенка, який характеризував «вдячність – якість, що характеризується готовністю робити добро іншим людям» [2].

*Любов до Батьківщини* становить основу виховання морально-ціннісних орієнтацій особистості, що детермінує її ставлення до України, знання і шанування історичного минулого, мови, залученість до традиційно-звичаєвої культури рідного народу, толерантне ставлення до представників інших етносів і конфесій.

*Гідність* виявляється у потребі самореалізації особистості, визнання її досягнень, а також у позитивному самосприйнятті та повазі до себе; що актуалізує виховання у молоді морально-ціннісної орієнтації на гідність як необхідну умову особистісного та професійного становлення, яке неможливе без усвідомлення людини як мети, а не як засобу. Таким чином, система морально-ціннісних орієнтацій асимілює усі моральні цінності у свідомості індивіда, що виступають певним еталоном оцінки явищ, подій, що дає змогу розглядати їх як ідеальну модель власної поведінки [1].

**Висновки.** Морально-ціннісні орієнтації – це відображення у свідомості людини цінностей, визнаних нею як стратегічних життєвих цілей і загальних світоглядних орієнтирів. Слід наголосити, що правильні цінності будуть сформовані тільки за умови, коли сучасна молодь виховуватиметься на традиціях та звичаях українського народу, починаючи із сім'ї. На основі висловленого доходимо висновку, що морально-ціннісні орієнтації відносять до найважливіших компонентів структури особистості, за ступенем сформованості яких можна бачити рівень сформованості особистості загалом.

#### Список використаних джерел

1. Євтух В. Б. Етнопедагогіка : навч. посіб. Київ : Вид.-поліграф. центр «Київський університет», 2003. 149 с.
2. Мосіяшенко В. А. Українська етнопедагогіка : навч. посіб. Суми : ВТД «Університетська книга», 2005. 176 с.
3. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти. Київ : Богданова А. М., 2009. 226 с.

УДК 159.9.07:[159.922.86:004.738.5]

#### ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ СТРАХУ

Кошка Ілона, здобувач ОС «магістр»

спеціальності 053 «Психологія, 1 курс, РДГУ

Керівник: Созонюк О.С, кандидат психологічних наук, доцент

**Постановка проблеми.** Напевне не існує у світі людини, яка б не боялася чогось у більшій чи меншій мірі. Переживання тривоги, неспокою і страху – це все прояви психічної активності. Сьогодення висуває до людини високі вимоги і, щоб бути активним учасником подій, вона має активізувати себе як розумово і психологічно, так і фізично. Це продукує високий рівень напруженості. А, як відомо, показником успішної діяльності є відсутність психологічного дискомфорту та страхів.

Звертаючись до психологічного тлумачного словника найсучасніших термінів, знаходимо визначення дефініції «страху» як емоції, що виникає в ситуаціях загрози біологічному чи соціальному існуванню індивіда і спрямована на джерело справжньої чи уявної небезпеки [4]. Феномен страху не втрачає своєї унікальності впродовж існування людства. Дослідження особливостей страху в останні роки і, тим більше, останні місяці, набувають все більшої актуальності і значущості. Зокрема, увага приділяється вивченню сутності, функціям, класифікаціям, характеристичі, психологічним детермінантам виникнення та подоланню страхів, специфічним особливостям перебігу емоції страху в різних вікових періодах. До трактування страху як психічного стану існує безліч наукових підходів. Аналіз цих підходів показав, що дана проблема викликає неабиякий дослідницький інтерес на різних рівнях наукового пізнання: філософському, загально- та конкретно-науковому, що вказує на її значущість. Перші роздуми про природу страху належать ще філософам античності: Аристотелю, Р. Декарту, І. Канту, А. Камю, Платону, Б. Спінозі, Л. Фейербаху та ін.

Після виокремлення психології як самостійної науки проблема страхів цікавила зарубіжних психологів (К. Бютнер, Е. Міллер, З. Фрейд, С. Холл, К. Хорні, В. Штерн та ін.). Розробити універсальну класифікаційну систему емоцій намагалося чимало вчених, кожен із яких пропонував власні критерії для їхнього розмежування. Досліджували це питання і вчені, такі як: Ю. Азаров, Л. Виготський, О. Запорожець, Н. Карпенко, О. Рогов, С. Рубінштейн, К. Ушинський та ін. Особливий внесок у розвитку науки про страхи зробили психіатри, адже перебільшення явища завжди відображає його в найрозвиненішій формі: те, що в нормі лише злегка відчувається, в патології проявляється яскраво і повно (В. Бехтерев, М. Буянов, О. Захаров, В. Леві, А. Співаковська). Вченими підкреслюються особливість та винятковість психічного стану страху шляхом порівняння його з іншими спорідненими психічними станами (тривога, стрес). Попри накопичений теоретичний і практичний досвід, залишається багато питань, які потребують розв'язання окресленої проблеми.

Тому метою дослідження є теоретичні аспекти вивчення страху.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На думку Борисова О.О., появі страху передують фізичне чи ментальне сприйняття певного стану речей, який категоризується свідомістю як такий, що загрожує біологічному та / або соціальному існуванню, що зумовлює когнітивний дисонанс між налаштуванням індивіда та образом реальної ситуації, унаслідок чого людина відчуває дискомфорт, який стає причиною пошуку можливостей повернення почуття безпеки та спокою [1, с. 49].

Ще, Дж. Уотсон говорив, що страх – це фундаментальна, вроджена емоція, що з'являється з моменту народження. До вроджених емоцій Дж.Уотсон також відніс гнів і любов. До стимулів, які викликають страх у новонароджених, дослідник відносить раптову втрату опори, шум, гучні звуки тощо. У старшому віці страхи з'являються на основі умовних рефлексів; такі придбані страхи є дуже стійким утворенням, і надзвичайно важко їх позбутися [2]. Вперше страх виникає, коли дитина починає відрізняти матір від чужих людей. Це явище вчені називають «тривога восьмимісячних». За З.Фрейдом – це страх відділення, втрати, і особливо страх втратити любов. З.Фрейд був першим, хто детально розглянув у своїх працях проблему тривоги і страхів. Ним страх визначено як реакцію на конкретну загрозу. Це стан, і він не вказує на об'єкт, а боязнь (чи тривога) вказує саме на об'єкт. Під поняттям «страх», вказував З.Фрейд, в основному, розуміють суб'єктивний стан, який часто називають афектом [6; 2]. Вчений виокремлював такі типи страху:

– *страх інфантильний* – страх який переживають діти, виражаючи потребу постійно бути з близькими людьми;

– *страх невротичний* – страх на невідому небезпеку, яка є внутрішньою і суб'єктом не признається;

– *страх реальний* – страх перед відомою людині небезпекою і є нормальною реакцією інстинкту самозбереження;

– *страх моральний або вільний* – безпредметний страх, не пов'язаний з якимось об'єктом, цей стан можна назвати «страх очікування» або «тривожність совісті».

Також розглядається він окремо з базисних форм страху – страх смерті [6]. З.Фрейд ввів поняття сигнального страху для принципового розуміння феномену страху. Він стверджував, що страх характеризується переживаннями і процесами і відчувається на фізичному рівні, у всьому тілі відмічається певна внутрішня напруга. Якщо людина відчуває страх, то напругу в її органах можна зафіксувати приладами. Чим сильнішим є страх, тим відчутнішою є внутрішня напруга. Як зазначав вчений-психіатр, відчуття страху завжди супроводжує одне із неприємних переживань людини – почуття безпорадності. Це почуття він розглядав як частину страху. Також він звертав увагу на ще одну загрозу, якій людина піддається – власні страхи, адже вона, іноді, втрачає контроль над собою і своїми вчинками, що викликає почуття безпорадності, боязнь. М.Кузнецов, І.Бабарікіна звертають увагу, що більшість психоаналітиків вважають, що поняття сигнального страху найкраще пояснює феномен страху. Страх – це неприємне емоційне переживання, коли людина усвідомлює, що їй загрожує небезпека [2]. Такі психологи як Л. Виготський, О.Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін. страх розглядали як емоцію, почуття,

переживання. Дещо пізніше, страх почали досліджувати як емоційний стан. Психологи приділяють велику увагу класифікації страхів. Відомий психіатр В.Карвасарський ділив страхи на групи в залежності від того, чого сааме боїться людина, – це так звана класифікація за фабулою страху. Дослідник розрізняв 8 основних фабул страху:

- *боязнь простору* (клаустрофобія – страх замкненого простору, агорафобія – боязнь відкритого простору, страх висоти або глибини тощо), що проявляється у різних формах;
- *соціофобії*, які пов'язані з громадським життям (наприклад: рейтофобія – боязнь почервоніти в присутності людей, страх публічних виступів та ін.);
- *нозофобії* – страх перед якимось захворюванням;
- *танатофобія* – страх смерті;
- *різноманітні сексуальні страхи*;
- *боязнь зашкодити собі чи своїм рідним*;
- *«контрастні» страхи* (голосно говорити, вдіяти щось непорядне);
- *фобії* – страх боятись чогось [3].

На думку Г. Каплан та Д. Седок страхи можна розділити на 2 групи:

– *корисні*, які є природними захисними механізмами, що дають змогу вижити в незвичайних ситуаціях;

– *патологічні*, які є не рівнозначною відповіддю на певний стимул за глибиною або довготривалістю і нерідко викликають психопатології.

Ю. Щербатих ділить всі страхи на три групи:

– *природні страхи*, які, безпосередньо, пов'язані із загрозою життю людини. До числа природних явищ, що вселяють людям найсильніший страх, відносяться: гроза, сонячне затемнення, поява комет, виверження вулканів і супроводжуваний їх землетрус, які асоціюються у людини з острахом кінця світу. Особливу групу природних страхів складають страхи, що пов'язані з тваринами. До тварин, що викликають у людей особливо сильний страх, безсумнівно, відносяться різноманітні змії та павуки;

– *соціальні страхи* – боязнь і побоювання за зміну свого соціального статусу. Соціальні страхи можуть витікати зі страхів біологічних, але завжди мають специфічний соціальний компонент, який в них виходить на перше місце, витісняючи більш примітивні чинники виживання. Слід зазначити, що конкретні форми прояву соціальних страхів залежать від особливостей історичної епохи, віку людини, професійної приналежності і типу суспільства;

– *внутрішні страхи* – народжені лише фантазією та уявою людини і не мають під собою реальної основи для занепокоєння. Особливо хочеться відзначити, що до внутрішніх страхів дослідники відносять не тільки страхи, породжені фантазією людини, але і страхи власних думок, якщо вони йдуть в розріз з наявними моральними установками (боязнь власних думок і бажань) [8].

На думку Ф. Рімана та О. Маурера, страх – реальний сигнал, що попереджує про наближення загрози і тим мотивує захисні реакції. Ф. Ріман виділив і описав чотири основні форми страху, які призводять до різних наслідків:

– *страх зближення* (аж до шизоїдної відокремленості від Іншого);

– *страх розлучення*;

– *страх змін в собі*, в інших людях і у навколишньому світі;

– *страх постійності*, надмірній близькості з іншим. Ці форми страху Ф. Ріман вважає первинними. Вони спонукають людину розвивати спеціальні компенсаторні стратегії, які знижують інтенсивність страху, враховують нюанси взаємин з навколишніми людьми, включають травматичний досвід індивіда і визначають його «карту реальності». Так первинний страх починає визначати базові уявлення людини відносно себе та Іншого, основні поведінкові стратегії.

Вчені виділяють функції страху:

– *сигнальну функцію* (О.Маурер, Ф.Ріман, К.Ізард, О.Кондаш). Страх свідчить про небезпеку та допомагає оцінити ситуацію;



– *приспосувально-адаптивну функцію* (У.Джеймс, К.Ланге);

– *когнітивну* (С.Холл);

– *функцію утворення страхів* (О.М.Леонтьєв, О.Р.Лурія). Дослідження учених доводять, що страх несе функцію мотивування та організації поведінки, яка спрямована на усунення небезпеки. Тобто такі реакції, які властиві страхом, як заціпеніння та втеча, насправді несуть у собі адаптаційну та захисну функцію.

– *мотиваційну функцію*. Найширше вона проявляється у впливі страху на діяльність людини;

– *виховну функцію* (К.Д. Ушинський). Для успішного підкорення індивіда та вироблення у нього певної поведінки часто використовують страх. Ще однією соціальною функцією страху є спонукування до пошуку допомоги у критичних ситуаціях [5];

– *функцію оцінювання ситуації*. Через страх людина може оцінити ступінь загрози і прореагувати на неї відповідним чином.

Психічні процеси, які включені у процес оцінювання загрози, досить складні. До їхнього складу входять як перцептивні функції, так і пам'ять, мислення, застосування минулого досвіду індивіда. Зазвичай, дані реакції проходять дуже швидко, і їх наслідком стає «реагування» – певні дії, що носять приспосувальницький характер. Вчені виділяють три форми можливого реагування на небезпеку: втеча, агресія та ступор. Вони дозволяють або взагалі усунути можливість зустрічі з об'єктом, що становить загрозу (втеча), або знищити цей об'єкт (агресія), або ж перечекати небезпеку (ступор). Також, існують й інші класифікації страхів. Їх також розмежовують на страхи, які притаманні лише дорослим або лише дітям. Вміння розмежовувати страх у критичній ситуації може, навіть, врятувати життя, від фобії, яка лише отруює існування людини.

**Висновки.** Розуміємо, що наведені вище класифікації не є єдиними у психологічній науці. В сучасній психології емоцій не існує універсальної класифікації страхів; їх поділять за силою, інтенсивністю, біологічною, психологічною та соціальною значущістю. Таким чином, страх мобілізує захисні сили організму для боротьби з загрозливим об'єктом, сприяє кращому запам'ятовуванню небезпечних подій, допомагає діяти у ситуаціях нестачі інформації, направляючи поведінку людини.

#### Список використаних джерел

1. Борисов О. О. Невербальні маркери вираження емоційного концепту “СТРАХ” : (на матеріалі сучасної англійської художньої прози). *Вісник Житомирського державного ун-ту ім. І. Франка*. Житомир, 2004. Вип. 16. С. 130–134.
2. Кузнецов М.А., Бабарикіна І. В. Шкільні страхи : види, умови прояву та шляхи подолання. Харків:ХНПУ, 2012. 227 с.
3. Морозюк В. М. Корекція дитячих страхів, як напрямок роботи практичних психологів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова*. Київ: НПУ, 2007. Вип. 19 (43). С. 184–188.
4. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. Харків : Прапор, 2009. 672 с.
5. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання : досвід педагогічної антропології. Київ, 2004. 576 с.
6. Фрейд З. Істерія і страх. В 10 т. Т. 6. Москва : СТД, 2006. 320 с. (на рос.мові)
7. Фрейд З. Життя, робота, спадщина. Москва :Когіто-Центр., 2007. 800 с. (на рос.мові)
8. Щербатих Ю. В., Ноздрачев А. Д. Фізіологія і психологія страху. *Природа*. 2000.№ 5. С. 61-67.

УДК373.5.015.31:17.022.1

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ УЯВЛЕНЬ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

**Крук Тетяна, здобувач ОС «магістр»**  
спеціальності 013 «Початкова освіта», 1 курс, РДГУ  
*Керівник: Поліщук О.П., доктор філософії, доцент*

**Постановка проблеми.** Зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві, зумовлюють проблеми морального розвитку особистості. Це вимагає аналізу наявної теоретичної бази з проблем морального виховання і на її основі розробки ефективних педагогічних умов удосконалення процесу формування моральних уявлень особистості як одного з головних показників її вихованості. Моральні уявлення формують поняття, які відіграють важливу роль у освоєнні різних сторін навколишнього світу, виконуючи, з одного боку, роль інструмента пізнання, а з іншого – являють собою певний рівень, ступінь пізнання. Специфікою моральних уявлень є те, що вони по-своєму відображають моральне життя особистості й суспільства – в категоріях, які використовуються для оцінки різноманітних вчинків, що мають моральний характер. Це такі категорії як добро і зло, обов'язок, совість, честь, гідність та інші. Людина не народжується з моральними уявленнями. Вони формуються протягом її життя.

**Мета дослідження** – охарактеризувати особливості формування моральних уявлень дітей молодшого шкільного віку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Процес формування моральних уявлень дитини та формування її як особистості бере свій початок з сім'ї, адже сім'я – головний інститут виховання. Велику частину свого життя дитина перебуває в оточенні сім'ї, тому ті моральні уявлення, які вона здобуде серед близьких людей, збережуться на все життя. Кожна дитина несвідомо і мимоволі повторює та наслідує своїх батьків, таким чином в основу формування особистості закладається принцип «роби, як я». В зв'язку з цим батьки мають приділяти значну увагу формуванню особистості дитини, проводити бесіди з дітьми, розповідати різні історії, у яких будуть закладені ті моральні норми, які закарбуються в свідомості дітей на все подальше життя.

Новим етапом розвитку дитини, який припадає на період навчання в початковій школі, є молодший шкільний вік. Провідним видом діяльності дітей стає навчання, але, як і раніше, багато часу приділяється грі. У цьому віці продовжують розвиватися самооцінка, мислення, пам'ять, увага, мова, активно формуються навички суспільної поведінки. Саме під час навчання починає активно формуватися моральна особистість. Навчальна діяльність забезпечує можливість формувати в учнів моральні уявлення. Відповідно до цього, вчителю необхідно під час уроків використовувати не лише наукові факти, а ще й залучати виховні засоби навчання. Використання виховних засобів на уроках позитивно впливає на процес формування моральних уявлень тому, що виховний матеріал зумовлює певний вплив на свідомість учнів, навіть у тих випадках, коли він використовується як засіб для вирішення навчального завдання [4, с.59 - 60].

У Законі України «Про освіту» метою освіти визначено всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу [2].

Одним з основних завдань сучасної школи є формування у дітей загально-людських духовних цінностей та орієнтирів. «Метою виховання є формування морально-духовної життєво компетентної особистості, яка успішно самореалізується в соціумі як громадянин, сім'янин, професіонал...» [3]. Зміст початкової освіти – основа різностороннього розвитку учнів, формування у них мислення, пізнавальних інтересів, оволодіння навичками здобування знань. У цей період у молодших школярів інтенсивно формуються інтелектуальні, соціальні і моральні якості. Саме в початковій школі учні отримують основи знань з освітніх дисциплін, правил поведінки, розуміння моральних норм, що служитимуть підґрунтям їхньої успішної

діяльності та поведінки впродовж усього життя. «... Тому узгодження поведінки та усвідомлення моральних явищ життя характеризуються емоційними узагальненнями, аналізом ситуацій та вчинків, які відповідають загальнолюдським етичним цінностям. Розрив між знаннями моральних принципів і відповідною поведінкою – найхарактерніша властивість дитини цього віку. Подальшого розвитку набуватимуть такі моральні почуття: провини, сорому, обов'язку, відповідальності, справедливості, власної гідності, сумління» [3].

Молодший шкільний вік сприятливий для формування основ культури поведінки. Молодші школярі вже здатні сприймати вимоги до себе, вони піддатливі зовнішньому впливові, схильні до наслідування. О. Савченко зазначає, що молодший шкільний вік – надзвичайно значущий період у житті людини. У ньому яскраво виявляються риси дошкільного дитинства і типові особливості школяра. Цей вік багатий прихованими можливостями розвитку, які важливо своєчасно помічати і підтримувати. У цей час закладаються і розвиваються основи багатьох психічних якостей [5, с. 58]. Тому саме в цьому віці необхідно значну увагу приділяти формуванню моральних уявлень у дітей.

Формування моральних уявлень у дітей – процес систематичний. У цьому процесі важливо, щоб він був пов'язаний з різними життєвими ситуаціями, які б спряли емоційному співпереживанню. Знання моральних норм і правил не є гарантією вихованості. Для того щоб досягти потрібного результату, потрібно залучати молодших школярів до різних видів діяльності: спортивної, трудової, художньої та ін. Формувати моральні уявлення в молодших школярів необхідно з залученням різноманітних методів: формування моральної поведінки, яка спрямовується на вироблення досвіду поведінки згідно з моральними нормами і правилами (практичне залучення дітей до виконання конкретних правил поведінки, привчати дітей дотримуватися здорового способу життя, правил спілкування і колективного співжиття, вчити вітатися, ввічливо просити про послугу, дякувати, бережно ставитися до підручників, побутових речей); формування моральної свідомості, що має на меті засвоєння моральних понять (роз'яснення значення моральних норм і правил поведінки, аналіз вчинків дітей і дорослих, колективне обговорення етичних проблем); методи стимулювання моральних почуттів і мотивів поведінки, що передбачає спрямування дитини на дотримання моральних норм (застереження від їх порушень – приклад інших, педагогічна та колективна оцінка поведінки, вчинків дитини, схвалення та заохочення моральних вчинків, осуд недостойних вчинків дитини). Також можна застосовувати гру, змагання – це допоможе подолати недоліки, заохочуватиме дітей до сумлінного виконання обов'язків.

Значний внесок у процес формування особистості роблять мультфільми. Яскраві, видовищні, образні, з одного боку, і прості, ненав'язливі з іншого, – мультики: близькі та цікаві дітям. Саме персонажі мультфільмів формують у дітей первинні уявлення про добро та зло, поняття задовільної та незадовільної поведінки. Молодші школярі дуже часто люблять порівнювати себе з улюбленими героями. У порівнянні себе з героєм школяр вчиться позитивно сприймати себе, шанобливо відноситися до інших. Але багато сучасних мультфільмів побудовані психологічно та педагогічно безграмотно і можуть негативно впливати на дітей. Коли дитина бачить агресивних головних героїв, які прагнуть завдати шкоди оточуючим, то в реальному житті вона може проявляти жорстокість та агресію. Поведінка героїв досить часто відходить від моральних норм, ніким не карається. Персонажу, який порушує загальноприйняті норми, ніхто не робить зауважень, не говорить, що так робити не можна. Коли дитина це побачить, в її свідомості закріпиться уявлення про подібні форми поведінки, дитина не зможе відрізнити допустиму і неприйнятну поведінку. Досить часто діти прагнуть наслідувати персонажів мультфільмів. Тому для того, щоб мультфільми позитивно впливали на формування моральних норм школярів, дорослим необхідно проявляти інтерес до мультфільмів, які дивляться їхні діти і перед тим, як показати мультфільм дитині, переглянути його самому.

Діти шестирічного віку, незважаючи на те, що навчаються в школі, мають достатньо вільного часу. Проведення дозвілля також відіграє роль у формуванні моральних уявлень. Сучасні діти вже з садочка вміють користуватися смартфонами. Найчастіше увесь вільний час діти проводять у телефонах, а саме – граючи в віртуальні ігри. Зазвичай діти обирають ігри,

які не відповідають віковим особливостям, ці ігри можуть формувати агресію, жорстокість та замкнутість у дітей. Тому батькам та вчителям необхідно подбати про те, щоб дозвілля дитини позитивно впливало на формування моральних особливостей. Залучення дітей до позакласної діяльності, відвідування гуртків, допомога рідним з домашніми справами формують у дітей відповідальність, працелюбність, активність та бажання допомагати і вчитися новому.

Навчаючись у школі, відвідуючи гуртки, діти активно спілкуються з однолітками. Саме у спілкуванні з однолітками дитина реалізує моральні уявлення та норми поведінки, які вже знає. У спільній діяльності дітей безперервно виникає необхідність узгодження дій, вияву доброзичливого ставлення до однолітків, уміння відмовитися від особистих бажань заради досягнення спільної мети. У цих ситуаціях діти не завжди знаходять потрібні способи поведінки. Часто між ними виникають конфлікти, коли кожен відстоює своє право, не беручи до уваги права однолітків. Такі конфлікти не вирішуються без втручання дорослих, саме дорослі навчають дітей усвідомленому виконанню моральних норм. Спілкування і спільна діяльність вправляють дітей у правильних вчинках, необхідних, щоб дитина знала моральні норми і керувалася ними, для того щоб у майбутньому діти самостійно і правильно вирішували конфлікти або уникали їх.

Учні закладів початкової освіти легше усвідомлюють вчинки та мотиви інших людей, ніж власні. Навчаючись бачити добро у вчинках інших, вони починають розуміти провідний мотив моральної діяльності. Їм також властива невідповідність між уявленнями моральних норм і поведінкою. Це вікова особливість молодших школярів, котрі лише вчать орієнтуватися в різноманітних життєвих ситуаціях, зіставляючи свої уявлення з реальністю, моральними вчинками, звичками та поведінкою [1, с. 89]. Досить часто діти стараються наслідувати своїх вчителів, друзів або родичів. Тому дитина має перебувати в такому оточенні, яке буде позитивно впливати на школяра. Але кожна людина, в оточенні якої перебуває учень, веде себе по-різному і сформувати картину «ідеальної» норми поведінки не вдасться. Отже, саме у молодшому шкільному віці важливо навчити дітей відрізняти та аналізувати поведінку і вчинки інших для того, щоб у подальшому житті дитина сама вирішувала як треба робити, а як ні.

**Висновки.** Таким чином, цілеспрямований процес залучення дитини до моральних цінностей людства і конкретного суспільства починається у ранньому дитинстві і є одним найважливіших завдань виховання, головним стрижнем всебічного розвитку особистості. Різноманітні види діяльності, дитячий колектив, вікові особливості дітей, соціальне середовище роблять значний внесок у процес формування моральних уявлень особистості. Визначальною у цьому процесі є роль дорослого як «соціального провідника», зразка для наслідування, організатора соціального досвіду дитини. Тільки щоденна систематична, послідовна і планомірна робота з проблем формування моральних уявлень у дітей, створення умов, за яких вони мають можливість закріплювати знайомі морально-етичні правила та засвоювати новітності, забезпечить досягнення високих результатів у роботі з формування моральних уявлень дітей молодшого шкільного віку.

#### Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник. Київ : Либідь, 2008. 848 с.
2. Закон України «Про освіту» : постанова Верховної Ради України від 05.10.2017 №2145-VIII. URL: <https://osvita.ua/legislation/law/2231/> (дата звернення 20.05.2022 р.).
3. Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів : наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України 31.10.2011. No 1243.
4. Капацина В. Нормування навчальної діяльності учнів молодших класів. *Рідна школа*. 2003. № 4. С. 59–60.
4. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти. Київ : Богданова. А. М., 2009. 226 с. (на рос.мові)

УДК 159.922.73:316.6

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОНФЛІКТІВ  
У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ****Кучканова Вікторія, здобувач ОС «бакалавр»**

Спеціальності 013 «Початкова освіта», 4 курс, РДГУ

**Хомич Іванна, кандидат психологічних наук, старший викладач**

**Постановка проблеми.** У статті піднімається питання щодо проблеми конфліктності серед молодших школярів у психологічній теорії та практиці. Також розкрито поняття конфлікту та його види, представлені результати дослідження особливостей проявів поведінки особистості у конфліктних ситуаціях в молодшому шкільному віці. У дослідженні брали участь учні 2-го класу Рівненської ЗОШ №13 I-III ст. Вік учнів – 7-8 років. Кількість учнів: 28, з них 14 хлопчиків та 14 дівчаток.

Конфлікти стали однією з найскладніших проблем життєдіяльності сучасної школи. Учні, взаємодіючи з дорослими, однолітками, оточуючим соціально-культурним середовищем, досить часто на різних рівнях і в різних обставинах стикаються з конфліктами. Постійно зростає кількість конфліктів у системі «учитель-учень» та «учень-учень». Майже як норма сприймається відсутність позитивних взаємин між педагогом і школярами, зростає емоційна й духовна дистанція між ними; падає взаємний інтерес один до одного, знижується мотивація учнів до навчання.

**Мета:** описати та дослідити психологічні особливості поведінки дітей молодшого шкільного віку у конфліктних ситуаціях.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Коли люди думають про конфлікт, вони найчастіше асоціюють його з агресією, погрозами, суперечками, ворожістю, війною й т.д. Існує думка, що конфлікт — явище завжди небажане, що його треба по можливості уникати або, як тільки він виникне, негайно вирішити.

Це, до речі, відбувається приблизно так: спочатку виникає конфліктна ситуація — щось саме по собі необразливе до певного часу. Просто між суб'єктами А і Б — учнями або групами учнів, класами — намічається розходження позицій, думок, цілей, інтересів. Потім А і Б усвідомлюють свої інтереси, згодом — перешкоди до їхнього здійснення; ще через якийсь час А доходить висновку, що згадані перешкоди пов'язані з Б, і навпаки. Нарешті, наступає пора дій один проти одного — саме із цього моменту й починається конфлікт. Таким чином, під конфліктом ми розуміємо найбільш гострий засіб розв'язання значних суперечностей, що виникають у процесі взаємодії, який полягає у протидії між суб'єктами конфлікту, що супроводжується негативними емоціями (хоча, як і у багатьох понять, у конфлікті є безліч визначень і тлумачень) [3, с. 56].

Під конфліктною ситуацією ми розуміємо об'єктивну основу конфлікту, що фіксує виникнення реальної суперечності в інтересах і потребах сторін. По суті, це ще не сам конфлікт, оскільки існуюча об'єктивна суперечність може певний час не усвідомлюватись учасниками взаємодії [5, с. 38]. Існує безліч класифікацій конфліктів і за однією з них конфлікти поділяють на: внутрішньо-особистісні, міжособистісні, особистісно-групові та міжгрупові; кожен з них у свою чергу поділяється ще на підвиди [5, с. 32]. Прояви конфліктності дуже характерні для молодшого шкільного віку, однак вони носять ситуативний характер і поступово можуть минати. Проте, за несприятливих умов, відсутності своєчасної психологічної допомоги, можуть стати стійкими особистісними утвореннями. Тривалі, нерозв'язані конфлікти негативно впливають на міжособистісні стосунки, соціально-психологічний клімат у шкільному колективі. Відсутність належної уваги до проблеми конфліктів у школі значно підвищують конфліктогенність навчально-виховного середовища, що стає основою формування конфліктної спрямованості особистості й перешкодою на шляху процесу самореалізації людини. Проблему конфліктності дітей молодшого шкільного віку досліджували відомі психологи та науковці: Л.І.Божович, М.Й.Боришевський, Т.В. Драгунова, Д.Б.Ельконін, І.С.Кон, Д.Ф.Ніколенко, Л.М.Проколієнко, Б.Г.Ананьєв, Б.Ф.Ломов, О.Г.Ковальов, М.М.Рибакова, Є.О.Шумілін,

Я.А.Коменський, Й.Песталоцці, К.Д.Ушинський, І.О.Синиця, В.О.Сухомлинський, А.Маслоу, К.Роджерс, А.В.Петровський, А.А.Рояк, К.В.Шорохова та ін.

З теоретичних положень по конфліктології відзначимо кілька педагогічно значимих роз'яснень. Конфліктуючими сторонами можуть бути всі учасники навчально-виховного процесу. У тому числі й батьки школярів, керівники методичних служб і управлінського апарату. За характером виникнення конфлікти в молодших класах можуть бути раптовими, непередбаченими. Це найнебезпечніший варіант конфлікту, тому що тут потрібна безпомилкова реакція педагога в умовах дефіциту часу. Саме в подібних випадках імпровізація часто підводить учителя, і наслідки раптових зіткнень із непередбаченими реакціями з боку вчителя можуть виявитися сумними[2]. Крім раптових, відбуваються й такі конфлікти, характери і протікання яких типові. Тут у досвіді вчителя звичайно вже є більш-менш відпрацьовані сценарії реагування. Залишається лише відкоригувати їх у зв'язку з даною ситуацією. Конфліктні події в процесі навчання молодших школярів по суті не відрізняються різноманіттям. Домінує група взаємин учень-учитель, де виникають психотравми школярів. Відбуваються вони на уроці й стосуються не методики в її власному значенні, а поведінки вчителя, тобто його тактики, стилю, реакції на вчинки учнів. Сильніше всього на психіку учнів впливають у негативному плані події, викликані прийомами дисциплінування молодших школярів.

Причинами та чинниками, які впливають на виникнення конфліктних ситуацій серед дітей молодшого шкільного віку, можуть бути такі, як: почуття образи, заздрість, завищена самооцінка, конфлікт особистісного сенсу, конфлікт ціннісних орієнтацій, недосягнуті потреби, незгода з однокласником чи вчителем, страх за власну безпеку, недостатнє суспільне визнання, різні інтереси, потреби, погляди або ж характерні особливості розвитку, як, наприклад, імпульсивність, підвищена тривожність, агресія, характер, темперамент та інші.

Для проведення тестування учнів використовувався опитувальник Басса-Дарки та методика визначення домінуючого типу темпераменту (О.Белов) [4, с. 14]. Учням було запропоновано відповісти на питання щодо їхнього ставлення до того чи іншого твердження, погодитися з ним або ж заперечити. Для одержання повноцінних і достовірних результатів використовувались методи: тестування, кількісний і якісний аналіз отриманих даних. На підставі аналізу отриманих результатів та узагальнення, можемо констатувати, що високий рівень конфліктних проявів у поведінці молодших школярів корелює з домінуванням у цих учнів якостей холеричного та сангвінічного типу темпераменту; середній рівень конфліктності корелює з домінуванням в учнів переважно сангвінічного типу темпераменту; низький рівень конфліктних реакцій молодших школярів виявив взаємозв'язок з домінуванням таких типів темпераментів як меланхолійний та флегматичний. Учні, які виявили високий рівень агресивних проявів та які мають домінування якостей холеричного типу темпераменту, проявляють агресивність і у конфліктних ситуаціях. Молодшим школярам, які виявили низький рівень проявів агресивної поведінки, притаманний такий поведінковий стиль у конфліктних ситуаціях як «уникання», поступливість, співробітництво, компроміс.

Таким чином, на основі проведеного дослідження можна дійти **висновку**, що рівень та схильність до конфліктних проявів у поведінці молодших школярів співвідноситься із домінуваннями певного типу темпераменту, а також має вплив на поведінку дитини у конфліктній ситуації. Отже, у статті було розкрито питання психологічних особливостей поведінки дітей молодшого шкільного віку у конфліктних ситуаціях. Проведене дослідження дозволило виявити основні особливості поведінки дітей молодшого шкільного віку у конфліктах та її залежність від індивідуальних особливостей дитини, що дає підстави для пошуку оптимальних шляхів розв'язання конфліктних ситуацій молодших школярів. Вирішення ж цих конфліктних ситуацій є важливим кроком, оскільки тривалі нерозв'язані конфлікти негативно впливають на міжособистісні стосунки, соціально-психологічний клімат у шкільному колективі. Відсутність належної уваги до проблеми конфліктів у школі значно підвищує конфліктогенність навчально-виховного середовища, що стає основою формування

конфліктної спрямованості особистості й перешкодою на шляху до процесу самореалізації людини.

#### Список використаних джерел

1. Заброцький М. М. Основи вікової психології. Тернопіль, 2001. 112с.
2. Курдюмова І. М. Конфлікти в школі. *Педагогіка*. 1992. № 11. С. 44.
3. Матвійчук Т. Ф. Конфліктологія : навч.-метод. посіб. Львів : Вид-во «ГАЛИЧ-ПРЕС», 2018. 76 с.
4. Мельниченко О., Степанюк О. Методичний посібник для фахівців, які впроваджують типову програму для кривдників : зб. практичних матеріалів. Київ, 2020. 132 с.
5. Миронова О. М., Мазоренко О. В. Конфліктологія : навч. посіб. Харків : Вид-во ХНЕУ, 2011. 168 с.

УДК [159.922.73:159.923.4]:316.62

### ВПЛИВ ТЕМПЕРАМЕНТУ НА МІЖОСОБИСТІСНІ СТОСУНКИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Левченя Валентина, здобувач ОС «бакалавр»  
спеціальності 053 «Психологія», 3 курс, РДГУ  
Керівник: Джеджерера О.В., старший викладач

**Постановка проблеми.** За довгий час свого існування людина пройшла величезний шлях до власного розвитку і вдосконалення, ми зуміли вижити в надзвичайних умовах і адаптуватися до них. На шляху до власного розвитку людина проходить декілька етапів, безперечно, кожен з них надзвичайно важливий для формування цілісної особистості. Але існують так звані сенситивні періоди, це найбільш чутливі періоди для розвитку певних якостей, одним з таких є підлітковий вік. Сучасні дослідження наголошують на тому, як важливо досліджувати вплив важливих психічних станів, процесів та властивостей людини на її діяльність.

**Мета дослідження** – визначити, який вплив має темперамент на міжособистісні стосунки у підлітковому віці.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Темперамент – це центральне утворення психодинамічної організації людини. Дослідження впливу темпераменту на міжособистісні стосунки у підлітковому віці має велике значення. Вивчення цього впливу сприяє кращому розумінню того, яким чином, залежно від темпераменту, підлітки формують взаємозв'язки один з одним, за якими характеристиками вони об'єднуються в групи та яке це має значення для їх подальшого розвитку та життєдіяльності [4]. Тема міжособистісних стосунків розглядається в роботах Столяренка Л.Д., Дж. Морено, Абрамової Г.С., Ананьєва Б.Г. та інших. Дослідженням темпераменту займалися ще у 5 столітті до н.е., серед представників: Гіппократ, Гален, І. Кант, пізніше це були К.Юнг, Г.Айзенк, І.Павлов, Г.С. Костюк, В. Русалов, Е. Кречмер та інші.

Темперамент можна вважати одним з найдавніших і найбільш популярних понять у психології. Перші відомі спроби пояснити індивідуальні особливості людей зробив відомий давньогрецький лікар Гіппократ ще у 5 столітті до н.е. На його думку, стан організму залежить від переважаючої в ньому рідини. Якщо це кров, то людина сангвінік, якщо лімфа, то флегматик, жовта жовч – холерик, а чорна жовч – меланхолік. Думки Гіппократа підтримував і римський лікар Гален. А от німецький філософ І.Кант вважав, що природною основою темпераменту є унікальні особливості хімічного складу крові людини. Е.Кречмер у своїй праці «Будова тіла та характер» говорив, що люди з певною будовою тіла мають свої психологічні особливості, і між будовою тіла та типом темпераменту людини існує зв'язок. Він виділив лептосоматиків – тип темпераменту шизотимік, пікніків – тип темпераменту циклотимік, атлетиків – тип темпераменту іксотимік та диспластиків – тип темпераменту змішаний або не визначається зовсім. Американські дослідники А. Томас і С. Чесс під темпераментом розуміють стиль поведінки людини і за допомогою вивчення цієї властивості можна пояснити, чому люди

поводяться саме так в тій чи іншій ситуації. Г.Айзенк сформулював власне бачення сутності темпераменту, яка базувалася на поєднанні тих чи інших характеристик. Так, суміш емоційної стійкості з екстраверсією ототожнюються з сангвініком, емоційна лабільність та екстраверсія утворюють тип холерика, емоційна стійкість з інтроверсією вказують на тип флегматика, а емоційна лабільність з інтроверсією – це тип меланхоліка[1].

Для дослідження міжособистісних стосунків було написано велику кількість наукових робіт. Абрахам Маслоу у своїй концепції самоактуалізації висуває думку про те, що конструктивні міжособистісні стосунки повинні викликати в людини почуття приналежності, переконувати людину, що вона перебуває в безпеці. На думку М.Обозова, взаємостосунки – це складова частина взаємодії і їх конструктивність чи ж навпаки деструктивність залежить від того, чи досягли партнери згоди під час взаємодії.

Особливості темпераменту людини не тільки проявляються в її поведінці, але й визначають своєрідність динаміки пізнавальної діяльності й сфери почуттів, відбиваються в спонуканнях і діях людини, а також у характері інтелектуальної діяльності, особливостях мови й т.п. [5]. Темперамент – це індивідуальні особливості людини, які виявляються у емоційній вразливості людини, збудливості, врівноваженості і швидкості перебігу психічної діяльності. Виділяють стандартні чотири типи темпераменту, кожен з них має свої індивідуальні характеристики та властивості, більшість з цих властивостей були розкриті в роботах Б.М.Теплова і його учнів. Сангвініки – дуже енергійні і активні, вони з легкістю беруться за різну роботу, вони досить дисципліновані і можуть стримувати свої емоції; холерики також дуже активні, але при цьому вони нетерплячі, запальні, більш наполегливі, зазвичай, вони екстраверти; флегматики досить стійкі емоційно, їх важко розвеселити і важко засмутити, вони важко звикають до нової обстановки, але при цьому енергійні та працездатні, по своїй психологічній суті вони інтроверти; меланхоліки дуже чутливі, надмірно вразливі, невпевнені в собі, боязкі, мало працездатні, вони часто відволікаються і не можуть утримувати увагу. Вважається, що людина народжується відразу з певним типом темпераменту і змінити його аж ніяк не можна, можна лише відкоригувати, розвинути потрібні якості та перебороти непотрібні. Дуже рідко буває таке, що людина народжується з чистим типом темпераменту, найчастіше вони змішані, просто один чи два виражені більш яскраво.

Темперамент дуже тісно пов'язаний із вмінням людини спілкуватися та встановлювати міжособистісні контакти. Ці вміння найбільш яскраво проявляються і, відповідно, дуже важливі для підліткового віку. Досить часто у різних дослідженнях іде наголос на тому, що підлітковий вік найбільш складний і бурхливий у формуванні особистості дитини. Цей період, як зауважує І. Жмайло, дуже відповідальний, оскільки в цей час формуються ціннісні орієнтації, закріплюються риси характеру і форми міжособистісної взаємодії, розвивається рефлексія, це змінює характер відносин з іншими людьми та ставлення до самого себе [2]. Спілкування з іншими людьми наповнює наше життя сенсом, у сучасній психології існує досить багато ідей з приводу того, яке місце займають міжособистісні стосунки у життєдіяльності людини. Оскільки особистість постійно розглядається у взаємодії з іншими людьми, то можна зробити висновок, що найбільш глибинна суть людського «Я» проявляється саме у міжособистісних стосунках. Стосунки з людьми дуже важливі у будь-якому віці, але найбільш значними вони є для підлітків.

Відчутні зрушення відбуваються в морально-етичних поглядах підлітка, у молодшому шкільному віці для регулювання взаємовідносин між дітьми використовувалися норми «дорослої» моралі, тепер на перший план для підлітка виходить бажання бути хорошим другом і товаришем. В цей час кожна дитина намагається посісти певне місце в класі та закріпити за собою певні моделі поведінки. Значною мірою змінюється самооцінка підлітка, але тепер вона залежить не від результатів навчання, а від характеристик міжособистісних стосунків, які сформувалися між дітьми в класі. Спостерігаючи за підлітком, чи можемо сприймати деякі його рухи, реакції, форми поведінки як ознаки темпераменту, але часто буває так, що це відображення індивідуального стилю поведінки, особливості якого можуть сходитися й розходитися з темпераментом.



Діти з різними типами темпераменту по-різному поведуть себе в ході взаємодії з однолітками та іншими людьми. Сангвініки завжди готові до спілкування і взаємодії, вони більш емоційно відкриті до партнера, ніж діти з іншим типом темпераменту. Вони легко сходяться з однолітками, мова в них доволі голосна, виразна та емоційна, вони активно жестикулюють, але при цьому не різкі. Сангвініки швидко адаптуються до нових умов і легко знаходять спільну мову з іншими людьми, вони миролюбні і життєрадісні. В школі таких дітей люблять, з них виходять добрі товариші, з якими завжди весело, їх можна назвати душею компанії[3].

Холерики досить емоційні, вони голосно розмовляють, їх мова яскрава і справляє велике враження на аудиторію, в них дуже добре розвинена міміка і жести. У холериків часто змінюється настрій, вони дратівливі і інколи досить прямолінійні в своїх оцінках, це, звичайно, має не дуже хороші наслідки для спілкування з іншими, таких людей важко витримувати, це зменшує сумісність їх з іншими людьми. Холерики дуже люблять бути в центрі уваги, в класі вони найчастіше стають лідерами, в них хороші організаторські здібності, але їх компанію витримає далеко не кожен. Холерики екстраверти, а тому легко встановлюють дружні контакти з іншими.

Флегматики дуже спокійні і стримані, а також надзвичайно терплячі. Їм важко встановлювати нові контакти з людьми. Під час спілкування вони повільно і спокійно висловлюються, всі їхні жести, дії, міміка рівні і плавні, наповнені глибокими почуттями і настроями. Проте, коли вони стикаються з труднощами, то їх активність підвищується, вони стають наполегливіші і прагнуть досягнути поставленої мети. Такі підлітки не люблять галасливих компаній, найчастіше вони спілкуються тільки з декількома учнями з класу і їм це до вподоби.

Меланхоліки мають дуже слабкий тип нервової системи, для них потрібне спокійне оточення, лише за таких умов вони почувають себе комфортно та готові до взаємодії з іншими. У спілкуванні з іншими дітьми меланхоліку важко, вони дуже чутливі до будь-якої критики. Такі діти говорять тихо, а їх міміка і жести невиразні і майже відсутні. Вони не люблять заводити нові знайомства і бувають в галасливих компаніях, у школі з ними мало хто дружить. Потрапивши у фрустраційну ситуацію, меланхоліки губляться, можуть навіть заплакати.

Зважаючи на те, що темперамент досить сильно впливає на встановлення міжособистісних контактів у підлітковому віці можна сказати, що холерикам буде за краще дружити з сангвініками, вони досить активні та енергійні і зможуть порозумітися один з одним, а якщо брати більш близькі стосунки, то холерикам варто будувати їх з флегматиками, оскільки вони більш врівноважені і зможуть остудити запал холерика. Сангвініки дуже дружні та товаристські, а тому зможуть порозумітися з будь-яким типом темпераменту. Найкращим другом меланхоліка може стати сангвінік, адже він дуже чуйний та уважний і вміє підтримати та втішити тонкосльозого меланхоліка, також він може спілкуватися з флегматиком, його спокій буде позитивно впливати на меланхоліка, а той у свою чергу власною чутливістю та добротою розтопить холодне серце меланхоліка. Створення міжособистісних стосунків у підлітковому віці ставить перед психікою дитини та її динамічними особливостями певні вимоги. Темперамент, як зазначає У. Михайлишин, дуже впливає на встановлення контактів між підлітками та впливає на продуктивність цієї взаємодії[3].

**Висновки.** Отже, підсумувавши все вище описане, можна сказати, що темперамент має неабиякий вплив на міжособистісні стосунки підлітків і тому дуже важливо знати особливості свого типу темпераменту, це дає можливість побудувати найбільш продуктивні і приємні стосунки з однолітками, від яких всі будуть мати користь і ніхто не почуватиметься ображено. Звісно, всі типи темпераменту по своєму важливі, вони мають свої переваги і недоліки, знання свого темпераменту та темпераменту оточуючих дуже цінне для міжособистісних взаємовідносин, воно робить їх якіснішими та ресурснішими. В залежності від типу темпераменту, можна орієнтуватися на те, кого брати собі у друзі, а кого ні, з ким буде краще співпрацювати, а з ким просто спілкуватися.

**Список використаних джерел**

5. Андреева Г. М. Соціальна психологія. Москва : Аспект Пресс, 2014. 363 с. (на рос.мові)
1. Жмайло І. Взаємини підлітків. Психологічні особливості. Психолог. 2012. № 9. С. 12–15.
2. Михайлишин У. Б., Щур О. Я. Вплив темпераменту на міжособистісні стосунки підлітків. Теоретичні і прикладні проблеми психології. 2020. № 3(3). С. 164–179. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tiprr\\_2020\\_3\(3\)\\_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tiprr_2020_3(3)_14) (дата звернення 22.05.2022 р.).
3. Палій А. А. Диференціальна психологія. Київ : Академвидав, 2010. 432 с.
4. Столяренко О. Б. Психологія особистості. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 280 с.

УКД 159.922.8:159.942

**ПСИХОЛОГІЧНОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНОСТІ В ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

**Мартюченко Катерина, здобувач ОС «бакалавр»**  
спеціальності 053 «Психологія», 3 курс, РДГУ  
*Керівник: Джеджерера О. В., старший викладач*

**Постановка проблеми.** Нині посилюються психологічна напруженість і стреси у суспільстві, а також зростає рівень тривожності серед студентів. Під час навчання на особистість впливають зовнішні та внутрішні фактори, які можуть перешкоджати її професійному становленню. Одним із таких факторів є високий рівень особистісної тривожності, який не тільки заважає продуктивній навчальній діяльності студента, а й робить його більш схильним до стресів. Феномен тривожності займає особливе місце в системі сучасного психологічного знання. Багатогранність і семантична невизначеність терміна «тривога» в психологічних дослідженнях є результатом використання його в різних позначеннях, які взаємопов'язані, але не тотожні. Тривожність виступає як механізм розладів емоційної сфери особистості та, з одного боку, виконує деструктивну функцію, а з іншого, – може виступати активізуючим чинником особистісного зростання. Тому ця тема є достеменно актуальною.

**Мета** дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні поняття тривожності та особливостей її прояву у здобувачів вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В сучасній психологічній науці тривожність вивчається як багатоаспектний феномен. Зокрема, розрізняють терміни «тривога» (як психічний стан) та «тривожність» (як властивість особистості). Поняття «тривога», здебільшого, розглядається як емоційний стан, що виникає в ситуаціях невизначеної небезпеки та проявляється в очікуванні несприятливого розвитку подій (ситуативна тривожність). На думку Ю. Ханіна, ситуативна тривога характеризується: вираженою активацією вегетативної нервової системи; різною інтенсивністю, може коливатися залежно від багатьох факторів; мінливістю у часі; наявністю неприємних переживань напруженості, занепокоєння, заклопотаності, побоювання. Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вплинули на вивчення проблематики тривоги та тривожності: класична теорія емоцій (Ч. Дарвін, У. Джемс, У. Мак-Дауголл), теорії научіння (Дж. Доллард, О. Маурер, Г. Мандлер, В. Хартуп), біхевіоризм (Е. Торндайк, Дж. Уотсон), психоаналіз та неопсихоаналіз (А. Адлер, О. Ранк, К. Хорні, А. Фрейд, З. Фрейд, К. Юнг), екзистенціалізм (С. Мадді, Р. Мей, Ж. Сартр, П. Тилліх, М. Хайдеггер, К. Ясперс), гуманістичний напрямок (К. Роджерс), трансперсональна психологія (С. Гроф), аналіз явища аутомортальної тривожності (Т. Гаврилова), танатичної тривожності в період дорослішання (В. Кучерявець), співвідношення захисних механізмів особистості та тривожності (В. Нестеренко).

Тривожність, як особистісна риса – це індивідуальна властивість, яка проявляється схильністю до надмірного хвилювання: стану тривоги в ситуаціях, які загрожують, на думку цієї особи, невдачами, неприємностями, розчаруванням. Тут йдеться не про об'єктивну тривогу,

а саме про суб'єктивну, тобто таку, яка виникає без реальних підстав. Ч. Спілбергер наголошує, що особистісна тривожність – це стійка індивідуальна характеристика, яка відображає схильність людини до тривоги і передбачає наявність у неї тенденції сприймати достатньо широкий діапазон ситуацій як загрозливих. Стійка спрямованість індивіда на сприймання загрозливих ситуацій, перетворює тривожність у диспозиційне утворення, тобто таке, яке формує постійне відношення до оточуючої дійсності. Дуже високий рівень особистісної тривожності безпосередньо пов'язаний з наявністю невротичного конфлікту, з емоційними і нервовими зривами та психосоматичними захворюваннями. На думку Л.А.Лепіхової, виникнення особистісної тривожності – результат недостатньої адаптивності психофізіологічних механізмів, що проявляється в посиленні рівня активації нервової системи і отже, – неадекватних поведінкових реакцій.

Причини особистісної тривожності знаходяться на соціальному, психофізіологічному та психологічному рівнях. Перший – це соціальні проблеми особистості, пов'язані із порушеннями у спілкуванні. На психологічному рівні особистісна тривожність пов'язана з неадекватним сприйманням суб'єктом самого себе. Тривожність спричинена конфліктною самооцінкою, коли одночасно актуалізуються дві протилежні тенденції – почуття невпевненості і потреба високо оцінити себе. Психічно тривожність може відчуватися як: заклопотаність, нервозність, напруга, відчуття небезпеки, невдачі, почуття невизначеності, неможливість прийняти рішення тощо. Тривожність проявляється у: перебільшені важливості ситуації, невпевненості в собі, безпорадності і суб'єктивного відчуття безсилля перед ними.

З одного боку, тривога, тривожні стани є невід'ємною частиною людського існування. Оскільки, більшість людей відчувають тривогу, коли стикаються з небезпекою або якоюсь незнайомою ситуацією. Співбесіда, екзамен, змагання чи важлива зустріч у нормі викликає почуття занепокоєння та тривоги, тому певний рівень тривоги є природним і обов'язковим компонентом особистості. У кожного є свій оптимальний або бажаний рівень тривожності – це називається корисна (адаптивна) тривожність. З іншого боку, недостатнє вираження тривоги призводить до особистісних дисгармоній, внутрішньої суперечності в образі «Я», що супроводжується емоційним дискомфортом і передчуттям небезпеки. Крім того, як зауважує О. В. Волошок, тривожність є досить суб'єктивним феноменом, який має індивідуально значущі, поведінкові, інтроспективні та фізіологічні прояви [2].

Молода людина, яка починає студентське життя, стикається одночасно з декількома стресовими чинниками: зміна мікросоціального та референтного середовища в закладі освіти, не рідко зміна житлових умов, зміна звичного способу життя також порядку навчальних занять в порівнянні зі шкільним навчанням і інше. Успішна і швидка адаптація до нових умов життя свідчить про сформованість внутрішньої позиції «Я-студент», гармонійність перебування в студентському середовищі та продуктивність учбово-професійної діяльності. Натомість, труднощі, у будь-якому аспекті студентства, навпаки, знижують адаптацію, призводять до виникнення внутрішньої кризи, що супроводжується почуттям тривожності і розгубленості. Це підтверджують дослідження О. Є. Федорової, в яких було виявлено, що студенти першого курсу, які характеризуються низьким рівнем адаптованості у 72 % випадків мають високу особистісну тривожність. До подібних висновків прийшла і А. Ф. Федоренко у роботі «Прояви і основні тенденції адаптації і дезадаптації у студентів», стверджуючи, що низька адаптація студентів пов'язана з тривогою, занепокоєнням, почуттям внутрішньої напруженості.

Вивчаючи детермінанти тривожності у відповідності до нової соціальної ситуації розвитку та провідної діяльності С.Серазон серед таких виділяє: велике навчальне навантаження; надмірна кількість інформації, ненормований навчальний день; емоційні перенапруження та нервове виснаження, особливо, в період сесії; велика кількість матеріалу, який треба вивчити; дефіцит часу; дефіцит спілкування з друзями; зміни розпорядку дня; багато самостійної роботи; непристосованість організму до великих психічних навантажень; незбалансоване поєднання навчання і відпочинку; слабкість організму до навколишніх впливів тощо. Особливим видом тривожності в студентський період, на думку автора, є екзаменаційна тривожність. Коли виникає тривожність та перевищує оптимальний рівень, це заважає

навчанню або успішності. Занадто сильне занепокоєння може створювати труднощі у вивченні та запам'ятовуванні того матеріалу, який потрібно знати для іспиту, стає важче зосередитися на запитаннях або продемонструвати свої знання чи навички. За Ю.В. Щербатих, екзаменаційна тривожність на психологічному рівні відчувається як напруга, заклопотаність, занепокоєння, що виникають внаслідок екзаменаційного стресу. Це система афективних та поведінкових реакцій, які охоплюють передекзменаційний, екзаменаційний та постекзменаційний період, які відображають переважно стурбоване ставлення до подій даного періоду.

Досить поширеною є проблема соціальної тривожності студентів. Студентському віку притаманна кризова насиченість, це період інтенсивної соціалізації людини, розвитку вищих психічних функцій, становлення всієї інтелектуальної системи й особистості в цілому. Однак не кожен студент може повністю реалізувати потенційні можливості досягнення високого рівня розвитку моральної, інтелектуальної та фізичної сфер. Неможливість успішної участі в оціночних ситуаціях утруднює задоволення не тільки соціальних потреб, а й базових біологічних, оскільки вони можуть бути реалізовані тільки за допомогою соціальних комунікацій. Негативне оцінювання в соціальних ситуаціях сприймається як життєвий крах, що суб'єктивно «закриває» доступ до реалізації мотиваційно значущих цілей. У результаті, як зазначають Р. М. Білоус та Я. О. Кармазіна, людині не вистачає ресурсів адаптивної поведінки, що зумовлює деструктивні й аутодеструктивні дії, пов'язані з психологічно непереборним страхом «невідповідності» вимогам суспільства (суїциди, агресивні вчинки, алкогольна та наркотична залежність)[1]. При соціальній тривозі, на думку І. А. Ясточкіної, у студентів з'являється занижена самооцінка, частково активізується компенсаторна поведінка, що реалізується у вигляді захисних масок, гордошів, прагнення критикувати усіх (при вираженому страху критики себе), бути ідеальною людиною в суспільстві (перфекціонізм), розвивати соціальні ознаки успіху[3]. Таким чином, створюється замкнене коло: бажання мати ідеальне «Я»; неможливість досягти цього, злість на себе; провина; збільшення тривоги; зниження самооцінки; ще більше бажання мати ідеальне «Я».

**Висновки.** Етап професійного становлення молоді людини – відповідальний і складний період, впродовж якого вона повинна отримати фахові знання, навчитися самостійно працювати над собою, набути спеціальних навичок. У процесі професійного становлення відбувається розвиток особистості, освоєння професійно орієнтованих видів діяльності, засвоєння нової соціальної ролі, набуття професійного досвіду. Проте, з іншого боку, період ранньої дорослості характеризується низкою подій, які супроводжуються тривожними настроями, бентежать молодих людей. Це – хвилювання за рідних і близьких людей, кризові події власного життя, ситуації, пов'язані із навчальними та професійними труднощами, соціально-економічна нестабільність у країні тощо. Поняття тривожності визначається як специфічний стан надмірного занепокоєння, стурбованості, психофізіологічного напруження за відсутності визначеного предмету тривоги, наявності інтенсивних мінливих негативних переживань та можливих соматичних порушень. Надмірна тривога не лише заважає продуктивній навчальній діяльності студентів, їх повноцінному спілкуванню, а й робить молодь більш схильною до стресу, знижує стресостійкість. Тривожність – це складне, багатокомпонентне утворення у структурі психіки, яке часто свідчить про дисгармонійне функціонування людини. У зв'язку з цим, постає нагальна необхідність своєчасного проведення корекційної і психодіагностичної роботи щодо зниження її високого рівня серед студентської молоді з метою забезпечення повноцінного особистісного та професійного розвитку.

#### Список використаних джерел

1. Білоус Р. М., Кармазіна Я. О. Психологічні особливості соціальної тривожності студентів. *Молодий вчений*. 2016. № 12. С. 192–195.
2. Волошок О. В. Особистісні чинники тривожності студентської молоді. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*. 2012. Вип. 8. С. 479–484.
3. Ясточкіна І. А. Прояви тривожності серед студентської молоді. *Вісник Запорізького національного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2014. № 1 (22). С. 173–180.

УДК 159.923.2:316.61

## СТРАТЕГІЇ САМОСТВЕРДЖЕННЯ : ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

Матеюк Олександр, здобувач ОС «магістр»  
спеціальності 053 «Психологія», 1 курс, РДГУ

Керівник: Корчакова Н. В., доктор психологічних наук, професор

**Постановка проблеми.** Питання феномену стратегій самоствердження ідентифікується з особливостями фіксації особистістю унікального способу життя в соціумі. У даній статті самоствердження особистості розглядається в контексті факторної природи, що включає наступні три стратегії: самопригнічення, конструктивність і агресивність.

**Мета дослідження:** проаналізувати стратегії самоствердження підлітків, які виховуються в умовах деривації дитячо-батьківських стосунків.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У своїх наукових доробках І. С. Булах вважає, що самоствердження особистості «набирає» все більшої значущості, так званих «обертів» саме в підлітковому віці і «розвивається» далі. На її думку, сутнісною «тканиною» самоствердження молоді людини є її особистісне зростання. В розумінні автора, «особистісне зростання підлітка являє собою процес самоусвідомлення та ціннісного ставлення до власного Я, що актуалізує нові рівні відкриття в самому собі моральних якостей і моральних почуттів та піднімає особистість до осмисленого переживання власних дій, як вільних, відповідальних учинків» [1, с. 142].

*Стратегія самопригнічення* – може проявлятися в конформній установці по відношенню до групи, у пошуку сильного лідера, полі залежності, у проявах гіпервідповідальності, мазохізму. У представників даної групи домінує механізм заперечення. Прагнення до саморозкриття і самовираження має низькі значення. *Стратегія конструктивного самоствердження*, як правило, проявляється у вмінні вирішувати проблеми, притаманності обґрунтованого ризику, у спонтанних проявах своїх здібностей, у творчості. Особи з вираженим конструктивним самоствердженням використовують різні механізми психологічного захисту, але найчастіше підходять до зрілих способів захисту, наприклад, ідентифікація. Для них характерне прагнення до саморозкриття і самовираження [3]. *Стратегія домінування*, як стратегія компенсації гіперпотреб в самовираженні може проявлятися у вигляді створення штучних перепон і пов'язаних з ними станів фрустрації у іншої людини у вигляді приховування від неї важливої інформації та емоційної ізоляції.

Зростає прагнення підлітка бути самостійним, зумовлене всім ходом психічного розвитку, набутим життєвим досвідом та змінами в організмі, зумовленими його дозріванням. Водночас, підлітки гостро потребують доброзичливої й тактовної підтримки з боку дорослих, яка б допомагала реалізації їхнього прагнення до самостійності.

Отож, цілком зрозумілою є педагогічна вимога організації життя підлітків таким чином, щоб вони засвоїли якомога більше загальнокультурних навичок дій з матеріальними предметами, оволоділи змістом основних форм суспільно корисної діяльності (уміли працювати, навчатися, займатися спортом, мистецтвом, організовувати діяльність інших людей, тощо).

У закладі для сиріт у дитини інтенсивно формуються деякі принципово інші механізми, що дозволяють їй підлаштовуватись до життя в особливих умовах і тим самим ніби замінюють її особистість. Важливим етапам у розвитку особистості є етап формування ідентичності – системи уявлень про себе, про світ і про «себе у світі». Цей етап супроводжується оформленням системи цінностей – тих життєвих орієнтирів, які завдяки своїй значущості і емоційній насиченості створюють основу для моральних бар'єрів і границь, задають життєві смисли і цілі. Формування системи цінностей проходить в процесі емоційно насиченого змістовного спілкування із значущим для даної дитини дорослим. Відсутність постійної уважної значущої фігури, безумовного прийняття, необхідність постійно пристосовуватись і заслуговувати хороше відношення, призводять до зниження активного відношення до життя у вихованців

сирітських закладів, не формуються власні цінності, принципи і орієнтири, натомість розвивається така стійка риса, як конформність, що робить цих дітей легкою здобиччю кримінальних структур [2].

Кардинальні зміни в структурі особистості підлітка зумовлюють його особливу чутливість до засвоєння норм, цінностей та способів поведінки, притаманних світові дорослих. Власне, йдеться про переорієнтацію з норм і цінностей дитячого світу на інші, дорослі, вироблення особистісних новоутворень, які відіграють особливу й вирішальну роль в оволодінні дитиною соціальною ситуацією дорослого [4, с. 240].

Опрацювавши наукову літературу з проблеми дослідження та визначивши психологічні особливості стратегії самоствердження студентів, ми встановили, що для формування у студентів здатності до конструктивної стратегії самоствердження необхідно сформувати цілісний Я-образ, відповідно до цього, підвищити рівень самоповаги, самовпевненості, самопослідовності, самоприйняття, покращити міжособистісні та виробничі відносини в колективі, знизити рівень агресивності та почуття провини й образи. З цією метою нами був здійснений експеримент з формування оптимальних психологічних засад здатності до самоствердження, тобто формування здатності до конструктивної стратегії самоствердження особистості.

У цілому аналіз соціально-психологічних і психолого-педагогічних досліджень, об'єктом яких були переважно закриті навчально-виховні установи, дозволяє прийти до висновку про те, що експериментально зафіксовані в таких роботах психологічні особливості особистості і характер життєдіяльності груп у ситуації відносної ізоляції, традиційно розглядаються як наслідки специфіки умов, властивих конкретному, досліджуваному виду закритих закладів. У зв'язку з цим говорити про сформованість самостійних закритих установ було б явно передчасно. По суті, їхня сукупність поки не розглядалася як узагальнений об'єкт дослідження. За останнє десятиліття суспільство мало просунулося в пошуку оптимального методу покарання, крім ізоляції від соціуму, ізоляції від побутових обов'язків, від родини, від інших сфер громадянського життя. Але в розумінні ущербності існуючого інституту пенітенціарної системи, системи тотальної регламентації приватного простору зроблені деякі кроки.

Система перевиховання неповнолітніх у виховних закладах закритого типу в сучасних умовах малоефективна також і з педагогічної точки зору, тому що достатньо великий відсоток неповнолітніх, які відбували покарання в місцях позбавлення волі, повторно здійснюють протизаконні дії. Зрозуміло, що дане явище, як правило, в першу чергу пояснюється соціально-економічними факторами. Однак, можна припускати, що традиційне психолого-педагогічне забезпечення установ закритого типу вичерпало свій ресурс, тому що не впливає позитивно на сферу свідомості неповнолітнього. Разом з тим, відсутня і система психолого-педагогічної підтримки таких неповнолітніх у соціальній інфраструктурі. Проблема «стигматизації» потребує окремого обговорення.

У дитячих будинках, школах-інтернатах і професійно спеціалізованих установах інтернатного типу досить чітко виражене протистояння полярних страт, однак це не знижує інтенсивності спілкування їхніх представників один з одним, тому що в закритих співтовариствах цього типу щоденний тісний, хоча, нерідко, і конфронтаційний, за своїм характером, контакт кожного з кожним є нормою внутрішньо-групового життя, що визначено феноменом постійної публічності.

**Висновки.** Підлітковий вік – дуже важливий період у розвитку ідеалів особистості. Згідно огляду Й.Лангмейера і З.Матейчика, у вихованців сирітських закладів при нормальному фізичному розвитку відмічається дефіцит мовного розвитку і соціалізації. В деяких дослідженнях були отримані дані про те, що при наявності сприятливих умов когнітивний розвиток дитини у сирітських закладах не відрізнявся від такого, як у дітей, що виховуються в сім'ї. Різні дослідники вказують, що діти в сирітських закладах мають в середньому більш низьку самооцінку в порівнянні з дітьми, що живуть в сім'ї, причому, відмічається мінусова кореляція між рівнем самооцінки і тривалістю перебування в дитячому будинку (чим довше перебування, тим нижча самооцінка).

Проблема особистісного зростання в умовах депривації соціальної взаємодії є однією з актуальних в українському суспільстві. Необхідність її вирішення продиктована низкою суспільних негараздів: зокрема, збільшенням кількості підлітків, які виховуються в інтернатних закладах для дітей-сиріт і дітей позбавлених батьківської опіки; зростанням девіацій материнської поведінки; збільшенням кількості дітей-волоцюг. Звідси, стає зрозуміло, наскільки актуальне вирішення даної проблеми у всіх аспектах, в тому числі і в дослідницькому також.

Самоствердження – універсальна потреба людини (її випробовує кожний). Будучи необхідною передумовою існування людської особистості. Воно пронизує все наше життя – від її вищих виявів до гранично нижчих. Ця могутня сила, вона може діяти по-різному: може творити чудеса, підносячи людину до висот, а може і зруйнувати його повністю. Без самоствердження як процесу і результату, немає, і не може бути людини. Тому так необхідно вивчати даний процес. Але ґрунтовних робіт з даного питання дуже мало, майже немає. За допомогою нашого дослідження ми постараємося виявити даний взаємозв'язок і продукувати ряд рекомендацій для усунення даної проблематики. Перспективним напрямком подальшої роботи вважаємо впровадження у навчально-виховний процес та апробацію програми у вищих навчальних закладах.

### Список використаних джерел

1. Булах І. С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків : дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Київ, 2004. 466 с.
2. Олійник А. Діагностика та розвиток ціннісних життєвих орієнтацій у старшокласників: духовний розвиток особистості. *Психолог.* 2007. № 1 (січ.). С. 11–17.
3. Фопель К. На порозі дорослого життя : Психологічна робота з підлітковими і юнацькими проблемами. Планування життя. Вирішення проблем / пер. з нім. Москва: Генезис, 2008. 184 с.
4. Фрейджер Р., Фрейдімен Д. Велика книга психології. Особистість. Теорії, заняття, експерименти / пер. з англ. Санкт-Петербург: Прайм - ЄВРОЗНАК, 2008. 704 с. (на рос.мові)

### УДК 159.9

### ПСИХОЛОГІЧНУ СУТНІСТЬ ІНВЕКТИВНОЇ ЛЕКСИКИ

Мельник Олександра, здобувач ОС «бакалавр»  
спеціальності 053 «Психологія», ІУ курс, РДГУ  
Безлюдна Валентина, канд. пед. наук, професор

**Постановка проблеми.** Мова і мовлення – основа життєдіяльності людей у соціальних спільнотах. Оцінюючи їх значення І.П.Павлов зазначав, що слова мають таке ж сигнальне значення як і предмети чи явища оточуючого світу. У його теорії детермінуючий вплив мови отримав назву другої сигнальної системи.

Як і всі інші явища мова і мовлення пройшли довгий шлях історіо- і соціогенезу. У кожній культурі сформувалися правила використання мовленнєвих надбань, нагромадився запас мовленнєвих конструкцій і мовленнєвих одиниць. Мова – величезний скарб кожного народу. Все ж, не всі її мовленнєві сигнали мають соціальну цінність і психологічну значущість. Перш за все це стосується слів і висловлювань, використання яких здійснює травмуючий вплив на оточуючих людей, порушує комфортність їх життєдіяльності. Одним із різновидів таких лексичних одиниць є інвективна лексика – емоційно насичені висловлювання образливого характеру, деперсоналізуючого характеру. Синонімічними дефініціями є поняття «обсценна», «ненормативна», «нецензурна», «вульгарна» лексика (Карпенко М. Ю, Карпенко О. Ю, 2011 [2; С. 145-151]).

Як вже зазначалося, інвективна лексика має негативний соціальний контекст. Її основна мета – принизити і образити партнера, а отже викликати травмування його психіки. Тому не даремно у психологічній літературі лихослів'я розцінюється як предиктор ворожості, яка

веде до конфліктних протистоянь та упереджених ставлень (Ширококордюк Л. А., 2016 [4]). Лише в деяких випадках лихослів'я може не містити агресивний підтекст, а виступати лише свідченням примітивності афективного мовлення людини (Лурія О.Р.). Та у кожному із випадків ми помічаємо наявність соціальних загроз, які створює використання такої лексики.

Історичний екскурс засвідчує, що проблема лихослів'я безпосередньо пов'язана із процесом формування мовленнєвого етикету та появою певних обмежень – морально-соціальних заборон-табу. Цей тип лексики існував і існує в усіх етносах, але в кожному вона має свої особливості (Абрамян Л. А. [1, С. 279 – 296]).

Відомо, що ще в країнах Давнього Світу висувалися вимоги, щодо культури мовлення, вміння вести розмову з дотриманням принципів доброзичливого ставлення до партнерів. Визнавалося, що мова людини, це своєрідне дзеркало, яке, висвітлює внутрішній світ людини, виокремлює систему її моральних цінностей і переконань. І навпаки, засилля у мовленні людини інвективної лексики свідчить про її небажання розвиватися, дотримуватися моральних цінностей і соціальних норм, їх часткове чи повне ігнорування.

Вивчаючи походження і природу лихослів'я, Г. Чеурін (науковий керівник недавно створеного Центру екологічного виживання і безпеки) спробував знайти першооснову лайливих слів. Він доходить висновку, що в Україні лайливі слова є похідними від сакральних, слів, що застосовувалися у стародавні часи слов'янськими чоловіками для «виклику сили роду». Ці слова промовлялися під час проведення обрядів і ритуалів. Цікавим фактом є те, що використовувати ці слова можна було лише 16 днів у році. Увесь інший час вони були під суворою забороною. Вчений робить припущення, що використання сучасними чоловіками сакральних слів без потреби може породжувати небажані наслідки. Одним із очевидних у всякому випадку це точно руйнує мовленнєву культуру народу.

Варто зазначити, що в науковій літературі ми зустріли думку, що спочатку, лихослів'я, як спосіб позначення свого негативного ставлення до явища та спосіб стриматися від порушення певного морального табу, відігравав навіть певну позитивну роль (Ширококордюк Л. А., 2016 [4, С. 569]). Все ж, у переважній більшості, цей соціально-психологічний феномен розцінюється як такий що стимулює агресивні дії, породжує міжособистісне протистояння і ворожість. Він є причиною і наслідком упереджених ставлень та конфліктів. Конфлітонебезпечність лихослів'я пов'язана із особливістю подальшого розгортання подій, відповіддю об'єкта агресії (Л. Ставицька, О. Башманова, Ю. Щербініна, В. Татенко [3]).

Досить чітко негативні наслідки лихослів'я підтверджують і біофізичні дослідження. Зокрема використовуючи здатність води «запам'ятовувати інформацію» вчені зробили спробу використовувати різні типи вод (свячену, побутову і воду, над якою звучала лайка) при пророщуванні зерна. Виявилось, що при використанні останнього типу води проросли лише 48% зерен, у той час як при використанні першої – 93%. Таким чином було встановлено, що лихослів'я здатне знижувати якість біологічних процесів навіть на рівні рослинних живих організмів. Не важко зрозуміти, наскільки деструктивний її валив на свідомість людини.

**Висновки.** Отже, інвективна лексика була присутня у мовленнєвій діяльності людей здавна, але її використання жорстко контролювалося і коригувалося суспільною думкою. В останній період вживання лихослів'я настільки поширилося, що вийшло з під загального контролю. Якщо раніше лихослів'я переважно проявлялося лише як вияв вербальної епізодичної агресії, та на сьогодні молодь досить часто використовує лайливі слова безвідносно до психологічного змісту ситуації. Відбувається збіднення і забруднення мовленнєвого простору. Наявність означеної тенденції вказує на актуальність її психологічного аналізу та корекції.

#### Список використаних джерел

1. Абрамян Л. А. Оскорбление и наказание: слово и дело. Этнические *стереотипы поведения*. Санкт-Петербург: Наука, 2005. С. 279 – 296.
2. Карпенко М. Ю., Карпенко О. Ю. Інвективні сайтоніми. *Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. Лінгвістичні науки*. Одеса: Астропринт, 2011. С. 145-151.



3. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении : монография Київ : Просвіта, 1996. 404 с.
4. Широкоградюк Л. А. Лихослів'я як передумова ворожості й упереджених ставлень. *Актуальні проблеми психології Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України* : том 9. Загальна психологія. Етнічна психологія» 2016. С. 568 – 574.

УДК 159.922.8 : 159.9.019.4

### ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ КОРЕКЦІЇ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Микитюк Вікторія, здобувач ОС «магістр»  
спеціальності 053 «Психологія», 1 курс, РДГУ

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

**Постановка проблеми.** Актуальність дослідження полягає в тому, що проблема виховання підлітків з агресивними формами поведінки є однією з центральних психолого-педагогічних проблем, яка пов'язана з тим, що все частіше доводиться стикатися з явищами ігнорування суспільних норм і агресивних проявів поведінки як у дітей, так і в підлітків. Незважаючи на достатньо широку розробленість питання корекції агресивних проявів у підлітків, даний феномен потребує глобального теоретико-прикладного вивчення.

**Метою** являється всебічний аналіз психологічних можливостей корекції агресивних форм прояву поведінки у підлітків.

Статистичні дані показують доволі невтішну динаміку зростання різних девіантних форм поведінки серед сучасної молоді. Особливо численною є категорія підліткових девіацій. Агресивні та асоціальні дії підлітки часто виявляють як по відношенню до однолітків, так і – стосовно дорослих (батьків, педагогів). Частіше проявляється тенденція до демонстративної агресивності. Патологічних форм набуває і жорстокість по відношенню до оточуючих. Посилення агресивних проявів у поведінці слугує суттєвою несприятливою характеристикою підліткового середовища, яка відображає одну з ключових соціальних проблем сучасного суспільства, в якому, з одного боку, зростає молодіжна злочинність, а з іншого – спостерігається підвищення кількості внутрішньо-особистісних порушень та психічних розладів підлітків [2; 3].

Суб'єктивний зміст агресивної поведінки полягає в особистісному самозахисті й самоствердженні. Зв'язок агресивної поведінки із самозахистом зафіксований у філогенетично давньому механізмі афекту, що становить інтенсивний і відносно короткочасний емоційний сплеск. Виникнення афекту зазвичай свідчить про недостатню здатність механізмів регуляції, що сформувалися в онтогенезі, вирішити певну ситуацію [1] Науково-психологічні джерела засвідчують доцільність поділу агресивності на три ключові складники (якісні показники):

- *емоційний* (переживання гніву, злості, люті, дратівливості тощо);
- *когнітивний* (схильність до наявності агресивних думок, установок, сприйняття поведінки оточуючих як ворожої);
- *поведінковий* (готовність до реалізації намічених агресивних вчинків, направлених на певну ціль, а також безпосередня агресивна дія).

Суттєвий вплив на агресивні прояви підлітків чинить і неуспіх у шкільному навчанні. Більшість осіб підліткового віку зазнають труднощів у навчанні, їм важко концентруватися на навчальних задачах, що, з одного боку, викликає проблеми з учбовою успішністю, а з іншого – вселяє у підлітків відчуття відірваності від шкільного життя. Замкнутість, деяка соціальна ізоляваність і, як наслідок, безпорадність, притаманна неуспішним в навчанні підліткам, слугує одним із ключових чинників появи та розгортання агресивних тенденцій. Часто можна спостерігати явище «поганої» поведінки таких учнів на уроці, що виникає в першу чергу через бажання засобами асоціальної поведінки привернути до себе увагу [1] Розуміння феномену

агресивності як багатокомпонентного утворення дає змогу всебічно підійти до корекційної роботи із подолання агресивних проявів у поведінці та діяльності підлітка. Беззаперечним є твердження, що форми і методи роботи мають бути науково обґрунтовані: враховувати вікові особливості, типологічні властивості, зміст психологічної проблеми, фазу її загострення тощо [2].

Методологічною основою програми корекції агресивної поведінки підлітків першочергово мають бути принципи структурного, когнітивного, діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів. Методичний інструментарій при роботі з підлітками співвідноситься з вимогами до методів реалізації корекційних заходів загалом, а також з методами, найбільш прийнятними та комфортними для підлітків, стимулюючи в них інтерес та прагнення до спільної з педагогом роботи [3].

**Висновки.** Під час процесу планування програми психологічної корекції агресії необхідно, передусім, ретельно дослідити, яку функцію вона виконує в кожній конкретній ситуації, які її пропорції серед інших проявів активності та динаміка її виникнення. Тактику психотерапевтичних впливів необхідно будувати залежно від природи агресивної поведінки підлітка. В одному разі слід ігнорувати агресивну тенденцію і не фіксувати на ній увагу; в другому – включити агресивну дію в контекст гри, надаючи їй нового, соціально прийняттого сенсу; в третьому – не прийняти агресію і встановити заборону на такі дії; в четвертому – активно впроваджуватися в ігрову ситуацію до розгортання агресивної дії, в основі якої страх, і домагатися емоційно позитивного вирішення психодрами. Тому вважаємо за доцільне будувати психологічну корекційну роботу з нейтралізації різних форм агресивної поведінки з урахуванням особистісних особливостей підлітків.

#### Список використаних джерел

1. Карпінська Т. Основні методи та прийоми попередження і контролю агресивної поведінки. *Психологія і суспільство*. 2010. № 4 (42). С. 104–110.
2. Кравчук С. Л. Особливості психологічних детермінант агресивних проявів особистості : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Київ, 2002. 265 с.
3. Нікітіна Л. Профілактика агресивності і жорстокості серед неповнолітніх і молоді. *Соціальний педагог*. 2010. № 3 (39). С. 12–20.

УДК 159.922.7 : 17.022.1

### ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

**Нестерчук Оксана, здобувач ОС «магістр»**

спеціальності 013 «Початкова освіта», 1 курс, РДГУ

*Керівник: Ціпан Т.С., кандидат педагогічних наук, доцент*

**Постановка проблеми.** Виховання особистості визначається конкретно-історичними, суспільно-політичними умовами та регулюється соціальним замовленням. А, оскільки, нині процеси гуманізації школи, прилучення школярів до багатств національної та світової духовної культури – особливо актуалізовані, то це вимагає пошуку нових шляхів формування ціннісних орієнтацій підростаючого покоління.

**Мета дослідження** – здійснити теоретичний аналіз поняття «ціннісні орієнтації» та вирізнити умови їх формування у здобувачів початкової школи в період адаптації.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Наявність ціннісних орієнтацій значною мірою сприяють становленню світогляду особистості малої дитини. Істотний внесок у вивчення ціннісних ієрархій внесли вітчизняні вчені: Р.Андрійчук, О.Артишевський, С.Ганнусенко, Д.Калита, М.Рокіч, С. Рубінштейн, Е.Фромм, Л. Шпак, М. Яницький та інші.

На думку вчених, ціннісні орієнтації є цілісне, структурне, складне, особистісне утворення, що характеризується певними закономірностями взаємодії всіх його компонентів. У

цьому кожен із компонентів може мати самостійне значення у процесі формування ціннісних орієнтацій. Наприклад, С. Рубінштейн зазначає, що цінність – це те, що є найбільшою значущістю для людини і саме ці ідеали стають орієнтирами поведінки. Ціннісні орієнтири знаходять себе у певних установках свідомості та поведінки, що відображаються у суспільно важливих справах та вчинках. О. Артишевський вважає, що є особистісні цінності та соціальні. Процес переходу соціальних цінностей в особистісні відбувається завдяки залученню особистості до соціальних взаємодій, а, точніше, включенню у «мікросередовище», яка є соціальною групою, що являє собою передавача цінностей суспільства [1, с. 32].

Дослідник проблеми М. Рокіч переконаний, що, цінність – це «тверда впевненість у тому, що якась поведінка чи підсумкова мета життя бажаніша більше з особистою або соціальною точок зору, ніж зворотний або протилежний спосіб поведінки [5, с.5]. Ззародження цінностей відбувається у культурі, соціумі та особистості; вплив цінностей спостерігається майже у всіх вивчених соціальних феноменах; цінності, якими володіють люди – однакові, і відрізняються лише показником цінності кожному за них; всі цінності формуються в системі [5, с. 3]. М. Рокіч виділяє два типи цінностей: термінальні та інструментальні. Термінальні цінності (цілі) – це впевненість у тому, що визначені кінцеві цілі особистісного існування з особистою та суспільною точок зору гідні того, щоб до прагнули ними оволодіти. Інструментальні цінності (засоби) – це впевненість у тому, що певний спосіб дій з особистою та соціальною точок зору має найбільше значення у будь-яких ситуаціях [5, с.3]. Е. Фромм акцентує увагу на тому, що для людини властиво займатися пошуком відповідей на питання про сенс життя, тим самим створюючи модель і сенси, відповідно до яких вона має існувати. У своїй теорії він описує нестандартні моделі співпраці людини з навколишнім світом, та переконує, що кожна людина є пов'язаною зі світом за допомогою процесів асиміляції та включення її у суспільство. Характеристики взаємозв'язку та виникнення цих процесів є основою соціального характеру, що обумовлюють спрямованість суб'єкта на належну систему цінностей [6, с.24]. Розвиток ціннісної ієрархії особистості є досить складним, глибоким і різноветорним процесом, оскільки упродовж всього життя розвивається, зазнаючи змін. Нині ціннісні установки життя розвиваються під впливом різноманітних причин і роль впливу цінностей на їх розвиток мінімальна. Видозміна ціннісних орієнтацій у людини здійснюється упродовж усього її життєвого шляху і проходить у різних суспільних групах: сім'ї, закладі дошкільної освіти, в групі однокласників у школі, у студентській групі, між колегами, в компанії друзів і однолітків. Ці групи виступають носіями різноманітних правил, і, навіть, певною мірою контролюють дії людини. Це соціальні інституції. Одним із найголовніших із даних соціальних інститутів є інститут освіти, до яких відносяться заклади дошкільної, середньої і вищої освіти.

За весь період життя людина включається у велику кількість різноманітних суспільних ситуацій, зв'язків та відносин, які вимагають від неї швидкої реакції на зміну середовища та здатність регулювати свою активність. Усі ситуації цієї взаємодії призводять до виникнення адаптаційного процесу у вигляді його самозміни чи активного перетворення середовища. На життя людини впливає велика кількість соціально-економічних, технологічних, політичних чинників, зокрема, процес глобалізації, постійне ускладнення життєдіяльності людини у зв'язку з удосконаленням інформаційних та комунікаційних технологій, інверсія та трансформація соціальних норм, цінностей пов'язана з новими вимогами до прояву гнучкості та мобільності людини, до її адаптаційних можливостей. Виходячи з цього, одним із важливих завдань освіти – сформувати самостійну, ініціативну, творчу, конкурентоспроможну особистість, що успішно адаптується в житті. Процес становлення ієрархії цінностей відбувається протягом багатьох років і піддається поступовим змінам, відповідно до зовнішнього впливу соціуму та внутрішніх потреб людини. Ієрархія ціннісних смислів є основною ланкою, які характеризують ставлення людини до соціуму, себе, становлять основу стилю поведінки. До того ж він великим чином впливає на рівень соціалізації школярів. Кожен із школярів приходять до школи не із зовсім сформованою вдома чи закладі дошкільної освіти системою ціннісних орієнтацій. Найчастіше ці цінності носять вузько особистісний характер. Навчання в школі, великою мірою, впливає на систему формування їх ціннісних орієнтацій. Головним етапом на шляху перебудови системи

цінностей стає процес адаптації особистості школяра до умов навчання в школі. Від рівня реалізації цього адаптаційного етапу багато в чому залежатиме успішність освітнього процесу школяра, якість здобутої освіти та, за підсумками, можливості досягнення вершин життя та професіоналізму у самостійній діяльності. Порівняно постійний характер потреб, інтересів, поведінки особистості представляють цінності як постійні елементи свідомості та смислові елементи світогляду. Саме тому розгляд адаптаційного періоду особистості школяра до умов навчання в закладі початкової освіти неможливий без урахування структури та динаміки системи його ціннісних орієнтацій.

Адаптаційний період в школярів триває протягом усього часу навчання, але найбільш слабкими та чутливими до мінливих ситуацій виявляються першокласники, тому найбільшу увагу та надання всілякої допомоги потрібно приділяти саме їм. На думку О. Ковальнової навчальний процес ламає стереотипи поведінки, що сформувалися [2, с. 24]. Початок процесу навчання в школі характеризується великою кількістю соціальних змін, перетворенням звичок, правил, стресу тощо. Рівень підготовленості до навантажень освітнього процесу, що швидко змінюються, відсутність досвіду саморегуляції та самоконтролю у стресових ситуаціях, належать до адаптаційних критеріїв освітнього процесу. Під час адаптаційного періоду відбувається пристосування першокласників до правил і розпорядку закладу освіти, розуміння ними зовсім нових для них обов'язків та прав, ознайомлення та оволодіння нормами та цінностями шкільної освіти, актуалізується процес міжособистісної взаємодії, пізнання іншої людини. Благополучний перебіг адаптаційного періоду обумовлюється готовністю першокласників до освітнього процесу в школі, умінням самостійно ставити цілі під час навчання і виконувати їх. Труднощі процесу адаптації мають різне походження, багато з них властиві всім школярам (пристосування до колективу класу і вчителя), проте є й такі, що носять особистісний характер, і ступінь їх значимості збільшується в умовах діяльності закладу освіти. Наприклад, слабо розвинене психологічне і психофізіологічне саморегулювання власної поведінки, діяльності, невміння розумно використовувати можливості свого здоров'я за його незначної ціннісної значущості; відсутність навичок працювати самостійно та працювати з різними джерелами інформації тощо. Також, до особистісних чинників, які здатні знижувати рівень адаптації школярів, належать емоційні переживання.

Цінності ніколи не виступають розрізнено, вони завжди утворюють цілісну систему. Ця система включає різні групи цінностей, які утворюють внутрішній стержень культури. Ієрархія ціннісних смислів, поглядів і переконань школяра утворюється не окремо від соціальної групи, а саме під її безпосереднім впливом і являє собою систему соціальних цінностей, якою він керується у своєму житті. Свій подальший розвиток цей потенціал отримує у конкретній поведінці, у вчинках, у реальній діяльності у різних сферах суспільного життя. Функціонування духовних, інтелектуальних, соціальних та інших моральних цінностей в освітньому процесі сприяє оптимальному цілеспрямованому включенню головних позицій у різні галузі людської діяльності.

**Висновки.** Проблема цінностей – одна з найбільш актуальних та значущих, оскільки в сучасних умовах відзначається переосмислення життєвих орієнтирів та особистісних цінностей. Вивчення умов та закономірностей процесу адаптації першокласників до навчання в школі має допомогти сформувати підходи до надання психологічної допомоги школярам в оптимізації їх навчальної діяльності.

#### Список використаних джерел

1. Артишевський О. Мікросередовище та трансформація суспільних цінностей у ціннісну орієнтацію особистості. *Спосіб життя та ціннісні орієнтації особистості*. Київ: Плеяда, 2017. С. 49–61.
2. Ковальова О. Л. Вивчення деяких аспектів стресостійкості та процесу адаптації до середовища ВНЗ у студентів-першокласників. *Збірник наукових праць SWorld*. Одеса, 2013. Вип. 3. Т. 23. С. 24–28.

3. Матяж С. В., Березянська А. О. Класифікація цінностей та ціннісних орієнтацій особистості. *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"]*. Серія: Соціологія. 2013. Т. 225. Вип. 213. С. 27–30.
4. Назаренко Л. М., Антюшина О. М. Ціннісні орієнтири «Нової школи»: у вимірі наукової позиції Є. П. Голобородько. *Таврійський вісник освіти*. 2017. № 1 (57). С. 30–33.
5. Рокіч М. Природа людських цінностей. N.Y. : 1973. 153 с.
6. Фромм Е. Психологія і етика: пер. з англ. Москва: Республіка, 1993. 415 с. (на рос. мові)

УДК 37. 015. 31 : 796

## РУХЛИВА ГРА ЯК ЗАСІБ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ

Ничко Ангеліна, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 012 «Дошкільна освіта», 4 курс, РДГУ

Юрчук Олексій, кандидат педагогічних наук, доцент

**Постановка проблеми.** Актуальність проблеми здоров'язбереження дітей обумовлена тенденціями розвитку української освіти, пов'язаними зі створенням оздоровчих технологій, а також – статистикою МОЗ України. Зниження рівня здоров'я дітей дошкільного віку, за даними Міністерства охорони здоров'я, пов'язане не лише з генетичними параметрами, а й – зі станом навчального середовища, розвитком і вихованням дитини.

Рекомендації з організації рухливих ігор у закладах дошкільної освіти визначаються Листом МОН від 02.09.2016 №1/9-456 «Щодо організації фізкультурно-оздоровчої роботи у дошкільних навчальних закладах», в якому зазначається, що провідну роль ігрової діяльності в особистісному зростанні дітей, значне місце під час організації рухового режиму відводиться рухливим та спортивним іграм. При їх доборі враховуються такі чинники: вік дітей, пора року, погодні умови, місце проведення (групове приміщення, зала, ігровий чи фізкультурний майданчик), місце в режимі дня (розпорядку життєдіяльності), наявність необхідного фізкультурного обладнання та інвентарю, інтереси дітей та ін.

Особливості організації та проведення рухливих ігор в закладах дошкільної освіти визначається Законом України «Про дошкільну освіту», який визначає збереження та зміцнення фізичного, психічного і духовного здоров'я дитини як першочергове завдання розвитку, навчання і виховання наймолодших громадян країни. Про вплив рухливих ігор на здоров'я дітей розкривається у дослідженнях медичної (М. Амосова, Н.Артамонова, Ю.Лісіцина та ін.) та педагогічної (О. Богініч, Е.Вільчковський, Н. Денисенко, О. Юрчук та ін.) галузей. Аналіз педагогічних досліджень дозволив виявити різні фактори, що впливають на стан здоров'я дітей: добробут суспільства, існуючу систему змісту та організації освіти, педагогічні умови, орієнтовані на зміцнення здоров'я, низький рівень культури здорового способу життя для дітей. При цьому, питання інтеграції різних ігор, які підсилюють ігровий простір і оптимізують процес поліпшення здоров'я дитини, залишається поза увагою вчених. Попри накопичений теоретичний і практичний досвід, залишається багато питань, які потребують розв'язання окресленої проблеми.

Тому **метою дослідження** є теоретичний аналіз рухливої гри як засобу здоров'язбереження дитини.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В різний час і в різних контекстах проблема гри цікавила філософів, психологів і педагогів. Вони намагалися визначити специфічний характер гри (С. Бюллер, А. Валлон, Дж. Селлі, В. Стерн, З. Фрейд та ін.). Ще свого часу І. Кант відзначав відмінності між іграми людини і тварини, вказуючи на їх антропологічну сутність: «У тварини, завдяки інстинкту, вже є все: чужий розум вже про все подбав за нього. Проте, людині потрібен власний розум, який можна тренувати за допомогою гри, адже можливість розуму у нас від народження, а його розвиток є результатом навчання і виховання»[3].

Гра в усі часи розглядалася як один з механізмів навчання, освіти і розвитку. У науці склалася універсальна концепція гри в розвитку особистості (К. Гросс, Дж. Піаже, Д. Ельконін

та ін.). Дослідження семантичного поняття «гра» показують повний ступінь складності розглянутого явища, оскільки гра являє собою колективне поняття, яке позначає дуже різні форми діяльності.

Особливе місце в розвитку гри як форми творчості належить Ж. Піаже, який відзначив сенс гри як самоорганізованого динамічного механізму, що дозволяє індивідууму відновити рівновагу з навколишнім середовищем і адаптуватися до мінливих умов існування. За словами Ж. Піаже, гра проявляється на кожному наступному етапі розвитку людини, поглинаючи нові форми попередніх. Він зазначив, що на ранніх стадіях розвитку дитини переважають фізичні вправи, що призводить до формування складних навичок, символічні ігри сприяли розвитку процесів заміни реальності знаками і символами, створення основи художньої діяльності, а ігри з правилами забезпечували конкуренцію і суперництво. При цьому вчений зазначив, що саме ігрове задоволення як критерій гри створює свободу, забезпечує адаптацію суб'єкта до реальності навколишнього світу і прагнення до майстерності і досконалості. Ж. Піаже стверджує, що в грі відбувається соціально-моральний розвиток дитини. Він показав це на прикладі «гри з правилами», які, на його думку, є діяльністю, що має соціалізовану сутність. Так само, як символ замінює просту фізичну дію, як тільки мислення гравця активується, так і правило замінює символ, підпорядковуючи фізичну дію, як тільки будуються певні соціальні зв'язки[5].

У цих теоретичних положеннях ми бачимо можливість створення ігрового простору як змагального середовища, де кожному надається можливість переконатися не лише у фізичній витривалості, але й закріпити рівень свого здоров'я. Аналізуючи дослідження вчених, рухливу гру можна визначити як субкультуру дитинства, оскільки вона відповідає руховій природі дитини і дозволяє їй зазирнути в свій внутрішній світ. Потенціал рухливої гри сприяє розвитку дитини, оскільки її індивідуальний і фізичний розвиток протікає в єдності із соціокультурним.

Відзначаючи символічні особливості гри, її зміст і сюжет З.Фрейд стверджував, що дитинство – це потенційно невротичний період, коли дитина безперервно потрапляє в травматичні ситуації і конфлікти, а гра в цьому випадку створює умови для виходу з цих ситуацій. Таким чином, гру можна розглядати як профілактику і засіб корекції невротичних станів дитини, як показники його поганого самопочуття. Для сучасної дитини, яка схильна до різного роду психосоматичних захворювань, необхідно в навчальному процесі дошкільного закладу максимально використовувати гру як культурний засіб як розвитку, так і зняття психічного стресу.

У теоріях Л. Виготського, Д. Ельконіна, гра розглянута в аспекті її соціальної сутності, також визначається як особлива форма роботи дитини, де вона впливає на енергію, що, на нашу думку, забезпечує ефект збереження здоров'я. За твердженням Л. Виготського «Гра розумна і доцільна, соціально скоординована, заснована на правилах система поведінки або витрат енергії. Таким чином, вона розкриває свою повну аналогію з трудовими витратами енергії дорослою людиною, ознаки якої повністю збігаються з ознаками гри, за винятком результатів» [2]. Можна сказати, що гра, як природна форма дитячої праці, готує її організм не лише до форм діяльності, але й робить її тіло здоровим, витривалим, економічно витрачаючи енергію на фізичні рухи.

Г. Лемко, аналізуючи виховну та оздоровчу цінність гри, стверджує: «У дитячі роки гра є основним видом діяльності людини. За її допомогою діти пізнають світ. Без гри дітям жити нудно, нецікаво. Буденність життя може викликати у них захворювання. В грі діти й підлітки перевіряють свою силу і спритність» [4]. Ігри, під час яких діти активно рухаються, називаються рухливими іграми. Рухливі ігри – один із важливих засобів фізичного виховання дітей дошкільного віку, що забезпечують фізичний розвиток дитини, зміцнення здоров'я та формування цінностей спілкування і вольових якостей [1, с. 192]. Їхня основна мета – оптимізація рухового режиму денної прогулянки, активне поєднання рухів з оздоровчим перебуванням дітей на свіжому повітрі, закріплення і вдосконалення набутих рухових умінь і навичок та розвиток фізичних якостей у змінених, варіативних умовах.

П. Лесгафт довів, що одним із завдань фізичного виховання – є навчання дітей вмінню усвідомлювати власні рухи. Він обґрунтував єдність фізичного й психічного розвитку дитини під час гри і вважав її дієвим виховним засобом. Педагоги, психологи та вчені інших галузей стверджують, що бажання рухатися – природне бажання дитини. Діти часто, граючись за власним задумом, придумують різні за сюжетом рухливі ігри та захоплено граються впродовж тривалого часу. Найсильніше бажання дитини – це бажання, яке походить від основної потреби – руху і є засобом розвитку. Радісний, піднесений настрій є важливою умовою підвищення зацікавленості дітей у виконанні різних рухових завдань. Емоційні переживання в грі мобілізують всі сили при досягненні поставленої мети. Це веде до значного посилення діяльності організму, підвищенню його функціональних можливостей, поліпшенню обміну речовин.

У своїх дослідженнях О. Юрчук звертав увагу, що рухливі ігри створюють сприятливі умови для розгортання активної рухової діяльності дітей та впливають на стан їх здоров'я, своєчасне оволодіння природними руховими навичками і уміннями, розвиток фізичних якостей, подолання гіподинамії, виховання стійкого інтересу до різних видів рухової активності та самостійної рухової діяльності, а також всебічний розвиток організму [6].

Слід підкреслити особливий потенціал рухливих ігор, які розвивають фізичні навички і вміння за рахунок вираженої конкурентоспроможності і тренувального ефекту. Вони забезпечують відповідно віку конкурентоспроможність, вольову напругу, кмітливість та інші якості, які призводять до пошуку індивідуальних шляхів самозбереження здоров'я. Саме в цих іграх актуалізується мотиваційна сфера дитини, зміцнюючи оперативні навички для розуміння моторики, що дозволяє усвідомити цінність руху в досягненні стану здоров'я, підсилює оздоровчий ефект в грі об'єкта.

**Висновки.** Отже, виходячи із вищезазначеного, зі всією очевидністю можемо констатувати, що оскільки гра в дошкільному віці є провідним видом діяльності дітей, саме вона сприяє зміцненню здоров'я, підвищенню загальної фізичної підготовки вихованців, загартуванню дитячого організму та росту показників фізичного і психічного розвитку.

Оздоровчий і тренувальний ефект від рухливої гри може бути досягнутий лише у тому випадку, коли конкретність рухових завдань буде відповідати віковим особливостям дітей дошкільного віку та їх фізичній підготовці.

#### Список використаних джерел

1. Виготський Л. С. Розвиток найвищих психічних функцій. Москва, 1960. 525 с. (на рос.мові)
2. Вільчковський Е. С., Курок О. І. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку. URL: <http://kpnu.edu.ua/wpcontent/uploads/sites/13/2013/11/Teoriya-i-metoduka-fizichnoho-vuhovannya-diteydozhkilvogo-viky.pdf>
7. Кант І. Відповідь на питання: Що таке просвітництво? : зб. творів. Т. 6. Москва, 1966. (на рос.мові)
- 3.
4. Лемко Г. І. Значення гри для виховання дитини. *Materialy IV Mezinarodni vedecko-prakticka konference «Zpravy vedecke ideje – 2008».* Dil 7. *Pedagogika. Psychologie a sociologie. Hudba a zivot.* Praha: Publishing House “Education and Science” s.r.o., 2008. S. 47–50. URL: [http://www.rusnauka.com/29\\_NNM\\_2008/Pedagogica/36107.doc.htm](http://www.rusnauka.com/29_NNM_2008/Pedagogica/36107.doc.htm)
8. Піаже Ж. Вибрані психологічні праці. Психологія інтелекту. Генезис числа у дитини. Логіка і психологія. Москва, 1969. 659 с. (на рос.мові)
5. Юрчук О. Вплив рухового режиму на фізичний стан дітей дошкільного віку. *Нова педагогічна думка.* 2017. № 2 (90). С. 64–68.

УДК 373. 5. 015. 31 : 502 / 504

#### ЕКСКУРСІЯ ЯК ФОРМА ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ

Охота Ольга, здобувач ОС «магістр»

спеціальності 013 «Початкова освіта», 1 курс РДГУ  
Керівник: Ціпан Т. С., кандидат педагогічних наук, доцент

**Постановка проблеми.** Екологічна ситуація в світі погіршується з кожним днем. Забруднення повітря, води і ґрунту, глобальне потепління, деградація природних ресурсів, утилізація відходів, зміна клімату, знищення лісів, закислення океанів – всі ці екологічні проблеми мають соціальне підґрунтя. Масштабність проблем дуже велика, що становить серйозну загрозу для життя людей. Одне з основних завдань школи – допомогти учням усвідомити нерозривний зв'язок людини та природи.

**Мета дослідження** – проаналізувати екскурсію як одну з форм екологічного виховання молодших школярів, визначивши методику її організації і проведення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Екологічне виховання посідає важливе місце у закладі початкової освіти. Уже в початкових класах починають ознайомлюватись з елементами екологічного виховання під час вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Однією з галузей, що входить в програму курсу, є природнича. Її метою є формування наукового мислення та культури дослідження, розвиток системних уявлень про цілісність та розмаїття природи, утвердження принципу сталого розвитку, ефективної, безпечної і природоохоронної поведінки в довкіллі [1, с. 7].

Отож ключовими формами екологічного виховання учнів в початковій школі є:

- виховні бесіди, години спілкування з природою, формування календарів природи та інші форми відповідної роботи в ході самих уроків;
- навчальні тематичні екскурсії, походи, експедиції в межах вивчення навчальних предметів «Я у світі», «Природознавство»;
- посильна участь молодших школярів у загальношкільних екологічних акціях типу «Посади дерево», «Збудуй годівничку для птахів» тощо;
- різноманітні ігри та ігрові ситуації на екологічну тематику, поведені вчителями під час рухливих перерв чи після уроків;
- участь в екологічних конкурсах фото та відео робіт, малюнків, плакатів, композицій тощо на відповідну тематику [2].

У позаурочний час екологічне виховання молодших школярів здійснюється за допомогою таких форм, як екскурсії, походи та експедиції.

Загальне поняття екскурсії трактується як процес пізнання людиною навколишнього світу, що передбачає ознайомлення з об'єктами «наживо», тобто в місцях їхнього розташування. При цьому огляд пам'яток відбувається під керівництвом кваліфікованого фахівця-екскурсовода та супроводжується його розповіддю. Процес пізнання на екскурсії підпорядкований завданню розкриття певної теми [3]. Ця форма навчання спрямована на розширення світогляду учнів, на їх інтелектуальний розвиток, зміцнення здоров'я, виховання любові до навколишнього світу та вміння помічати красу навколо.

Екскурсія як форма екологічного виховання передбачає реалізацію не лише естетичної функції, а й освітньої, а саме: дослідження природи, спостереження за рослинами і тваринами, вивчення місцевих звичаїв та культури. Завданням таких екскурсій є оволодіння школярами знаннями про природу, виховання любові до неї, усвідомлення важливості бережливого ставлення до всього оточуючого. Діти вчать помічати все живе навколо себе, відчувати духовну єдність та зв'язок з природою. При проведенні екскурсій школярі повинні навчитись розуміти природні явища у світі, висловлювати та формувати власні думки про навколишнє середовище та сформувати навички природоохоронної діяльності. Перевагою екскурсій над іншими формами екологічного виховання є взаємозв'язок, що виникає між учнями і вчителем, якому надається унікальна можливість познайомитися ближче з кожним учнем. Прагнути, щоб кожне спілкування з природою радувало і хвилювало учнів, створювало гарний настрій, викликало зацікавлення. Навчити вихованців під час екскурсії відмічати, запам'ятовувати, бачити і чути природу.



*Існують такі види екскурсій: природнича; екологічна; на сільськогосподарський об'єкт; естетичного характеру.*

*Природнича екскурсія* – це одна з форм організації навчального процесу, яка потребує застосування активних методів навчання. Екскурсія має тісний логічний зв'язок з попередніми та наступними уроками, але проводиться в іншій зовнішній та емоційній обстановці, ніж звичайний урок, а саме: серед природи, на виробництві, в музеї тощо.

*Екологічна екскурсія* має на меті поглибити географічні та біологічні знання, сформувати навички екологічних досліджень, таких як гідрологічні, ландшафтні, дослідження ґрунтів, організація екологічної експертизи та навички організації інших досліджень (орнітологічних, метеорологічних, фенологічних тощо).

*Екскурсія на сільськогосподарський об'єкт* включає в себе екскурсії на колгоспні поля, тваринницькі ферми, дослідні сільськогосподарські станції, де діти ознайомлюються з культурними рослинами і бур'янами, свійськими тваринами, і сільськогосподарською технікою, трудовою діяльністю людей. Діти переконуються в тому, що людина використовує результати наукових досліджень для підвищення ефективності виробництва, поліпшення умов праці. Отже, екскурсії є однією з форм поєднання навчання з життям, з практикою.

*Екскурсія естетичного характеру* спрямована на те, щоб навчити дітей бачити всю красу природи і всього живого, спонукає до розвитку почуття співпереживання до природи, виховання любові до природи, прагнення її берегти і збільшувати її багатства [4].

Вибір змісту та виду екскурсії залежить від конкретних місцевих умов. В Хмельницькому регіоні можна рекомендувати до відвідування одне з наступних місць: лісорозсадник, ліс, садок, екологічна стежка, річка, зоопарк, краєзнавчий музей. За визначенням Л.Бобильової, екскурсія включає в себе такі компоненти, як: інтерес до природи; знання про природу та її охорону, естетичні і моральні почуття до природи; позитивна діяльність людини в природі [5]. Для того, щоб провести екскурсію, необхідно ретельно підготуватись, а саме: обрати цікаву тему, вибрати місце та об'єкти, які зможуть повно розкрити суть теми, визначити маршрут, за яким будуть слідувати екскурсанти, сформувати невеликі групи для комфортного перебігу екскурсії та кращому засвоєнню інформації, установити порядок взаємодії та керівництва – визначитися з кількістю дітей за одного дорослого, установити план та порядок харчування для дітей, обговорити правила безпеки та обов'язково провести інструктаж щодо екскурсії.

Згідно наукової точки зору С. Парая, екскурсія також має певну структуру:

- *організація класу* (ознайомлення дітей з правилами поведінки на вулиці);
- *постановка мети і завдань екскурсії, загальна мотивація* (ознайомлення учнів з метою та завданнями екскурсії, планом, маршрутом, час проведення);
- *засваєння нових знань, умінь навичок*;
- *підсумок екскурсії* (проводиться підсумкова бесіда, рефлексія, де діти обмінюються своїми враженнями, що сподобалось, що ні, що було цікавого, а що хотілося б змінити) ;
- *домашнє завдання* (це може бути творче завдання – написати твір за заданою темою, обробити зібраний матеріал на екскурсії – записи, малюнки, схеми, фотографії, зробити тематичну стінгазету) [6, ст. 6] . Учні повинні розуміти, що екскурсія – не звичайна прогулянка, а навчальне заняття, на якому вони будуть вчитись чомусь новому та черпати інформацію.

#### **Методика проведення екскурсії «Весняні зміни в живій природі»**

Місце проведення: водойма біля садка.

Маршрут: школа – водойма – садок – школа.

Час проведення: 1 година.

Підготовка учнів до екскурсії: напередодні вчитель знайомить учнів з фотографіями та картинами, де зображено весняну природу; рекомендує учням підготувати вірш про весну.

Мета: конкретизувати знання учнів про весняну пору року, з'ясувати взаємозв'язки рослин з навколишнім середовищем, формувати ціннісне ставлення молодших школярів до природи і оточуючого середовища, продовжити роботу над естетичним та екологічним вихованням учнів.

**Завдання:**

- здійснити фенологічні спостереження;
- провести спостереження за птахами і комахами (описати їх зовнішній вигляд, як поводяться і чим живляться);
- розглянути рослини, які ростуть на березі водойми (знайти очерет і рогіз, порівняти їх);
- розглянути ряску та латаття на поверхні водойми;
- простежити за комахами (водомірками);
- упізнати метеликів, прослідити за їх поведінкою;
- порівняти, як гріло та де розташовувалось сонце взимку і навесні;
- вказати та знайти рослин, які перші оживають після зимової пори року;
- провести спостереження за працею людей у садку.

Вчителеві необхідно ознайомити дітей з інструктажем з техніки безпеки біля водойми: не пити сиру воду водойм, не збирати та не їсти невідомі рослини, не засмічувати природу, не розпалювати багаття, не ломати дерева і не нищити природу. Для того, щоб закріпити та сформувані у дітей знання про певну комаху чи тварину, вчитель послідовно називає спочатку тварину чи комаху, потім її поведки, спосіб живлення, особливості будови, найхарактерніші її ознаки, загальний огляд тварини чи комахи. Одним із способів закріплення матеріалу екскурсій становить дидактична гра. Такі ігри допомагають вчителю навчити дітей правильно називати різні предмети, показувати подібність і різницю між ними. Прикладом дидактичної гри може бути гра «Угадай. З якого дерева цей листочок»

Задача вчителя під час екскурсій – сформувані та закріпити у дітей знання про явища природи, про навколишнє середовище, утворити первинні уявлення про взаємозв'язки у природі, розвивати у дітей любов до природи, розвивати ініціативу і активність дітей, організовуючи під час екскурсій при спостереженні колекціонування, малювання, фотографування, ведення потрібних записів. Екскурсія має великий виховний аспект: сприймання краси природи, до якої їх постійно спонукають, відчуття гармонії, сприяють розвитку естетичних почуттів, позитивних емоцій, доброти, дбайливого ставлення до всього живого. У відносно невимушених обставинах школярі вчаться спілкуватись між собою під час виконання спільних завдань, поводитися один із одним та з навколишнім світом.

**Висновки:** отже, екскурсії – це важлива форма виховної роботи, яка формує вміння осмислювати екологічні явища в світі, висловлювати власні незалежні судження про стан природи, розумно й адекватно взаємодіяти з нею. Тому поєднання цієї форми екологічного виховання з іншими, формує в учнів любляче та бережливе ставлення до навколишнього середовища.

**Список використаних джерел**

1. Бобильова Л. Д. Підвищення ефективності екологічного виховання. *Біологія в школі*. 1996. № 3. С. 57–59.
2. Гільберт Т. Г., Тарнавська С. С., Павич Н. М. Методика навчання інтегрованого курсу "Я досліджую світ" у 1-2 класах ЗЗСО на засадах компетентнісного підходу. Київ: Генеза, 2020. 256 с.
3. Екологічне виховання в школі. URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/2304-ekologichne-vihovannya-v-zaklad-zagalno-seredno-osvti>.
4. Екологічні екскурсії - шлях до екологічної свідомості. URL: <https://naurok.ams3.digitaloceanspaces.com/uploads/files/15080/87385.pdf>.
5. Король А. Д. Організація екскурсійних послуг у туризмі. URL: [https://tourlib.net/books\\_ukr/korol-ekskurs1-1.htm](https://tourlib.net/books_ukr/korol-ekskurs1-1.htm).
6. Парай С. Є. Уроки-екскурсії з природознавства. Нетішин, 2014. 44 с.

УДК [ 159.922.8 : 17.022.1 ] : 004.738.5

## ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ

Павлова Регіна, здобувач ОС «бакалавр»

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

Керівник: Кулакова Л. М., кандидат психологічних наук, доцент

**Постановка проблеми.** Проблема впливу соціальних мереж на ціннісні орієнтації з кожним днем стає все більш актуальною. Оскільки за останні роки відбувся стрімкий розвиток новітніх технологій, які з кожним днем стають невід'ємною частиною нашого буття. Проте всі ці девайси справляють величезний вплив на соціальні та психологічні процеси в суспільстві. Особливо це стосується молоді, оскільки саме вони проводять в інтернеті найбільше часу. Дослідження ціннісних орієнтацій, життєвих пріоритетів сучасного підростаючого покоління дасть можливість з'ясувати ступінь її адаптації до нових соціальних умов та виявити інноваційний потенціал. Від того, який ціннісний фундамент буде сформований у підростаючого покоління, залежить майбутній стан суспільства.

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. Дослідженням ціннісних орієнтацій займалися такі вчені, як В. Г. Алексєєва, А. Г. Асмолов, Т. В. Корнілова, Є. І. Головаха, Я. Гудечек, А. Г. Здравомислов, І. Ф. Кліменко, Д. О. Леонт'єв, М. Рокич, М. С. Яницький та інші.

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

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «цінність» є центральним орієнтиром при вивченні ціннісних орієнтацій особистості. Багато вчених трактували ці поняття по-різному. Наприклад, М. Рокіч розглядав цінності, як різновид стійкого переконання, специфічний вид поведінки або кінцеву мету існування [5, с. 112]. Психологи Ш. Шварц та У. Бідскі характеризували цінності як переконання, думки, проте не об'єктивні, а холодні ідеї [2, с. 70]. Вони вважали, що цінності – це бажані людиною цілі та образи поведінки, котрі сприяють досягненню цих цілей. Ціннісні орієнтації є однією з найважливіших складових внутрішньої структури особистості. Вони виражають свідоме відношення людини до соціальної дійсності та визначають широку мотивацію її поведінки, при цьому впливаючи на усі сторони її дійсності. Система ціннісних орієнтацій визначає змістовну сторону спрямованості особистості і складає основу її поглядів на навколишній світ, до інших людей, до себе самої, основу світогляду, ядро мотивації і «філософію життя» [4, с. 99].

Цінності формуються під впливом багатьох чинників, до яких відносяться спілкування з сім'єю та друзями, умови життя, самооцінка, тип темпераменту, рівень домагань та інші. Проте, на ціннісні орієнтації сучасних підлітків величезний вплив роблять засоби масової інформації. На сьогоднішній день кожен підліток активно користується інтернетом, проводить багато часу в соціальних мережах та веде листування у меседжерах. Для того, щоб прослідкувати, чи є тенденція впливу соціальних мереж на ціннісні орієнтації було проведено дослідження, яке полягало в порівнянні цінностей підлітків, які захоплені соціальними мережами із підлітками, що проводять в них зовсім мало часу.

Вибірку склали учні ОНЗ Городницької ЗОШ І-ІІІ ступенів, селища Городниця, Новоград-Волинського району, Житомирської області. Кількість респондентів складала 40 осіб, віком 14-15 років.

Першим етапом в дослідженні впливу соціальних мереж на ціннісні орієнтації підлітків є діагностика інтернет-залежності. В роботі використовувались такі методики, як «Тест на визначення інтернет залежності К.Янг» та «Незакінчені речення» Жічкіна А. Е. і Щепіліної Е. А. Тест на інтернет-залежність розроблений Кімберлі Янг. Мета даного тесту полягає у визначенні наявності та тяжкості інтернет залежності. Сам тест складається з 20 питань, кожне з яких має бути оцінено за 5-бальною шкалою Лайкера від 1 до 5 (ніколи, рідко, іноді, часто, завжди). Методика «Незакінчені речення» розроблена Жічкіною А. Е. та

Щепіліною Е.А. Мета даної методики полягає у визначенні суб'єктивного ставлення до Інтернету. Анкета складається з 33 неповних тверджень, які необхідно доповнити [1, с. 340].

Дослідження за допомогою цих двох методик показало, що високі показники з інтернет залежності мають 20 учнів, тоді як інші 20 учнів мають середні показники. Проаналізувавши твердження з методики «Незакінчені речення» Жічкіна А. Е. і Щепіліною Е. А., можна зробити висновок, що підлітки сприймають соціальні мережі, як місце для відпочинку, спілкування та розвитку. Більша кількість учнів вказали, що проводять там багато часу та часто не можуть відірватися. В соціальних мережах вони спілкуються з друзями, ведуть блоги, слідкують за знаменитостями та читають новини.

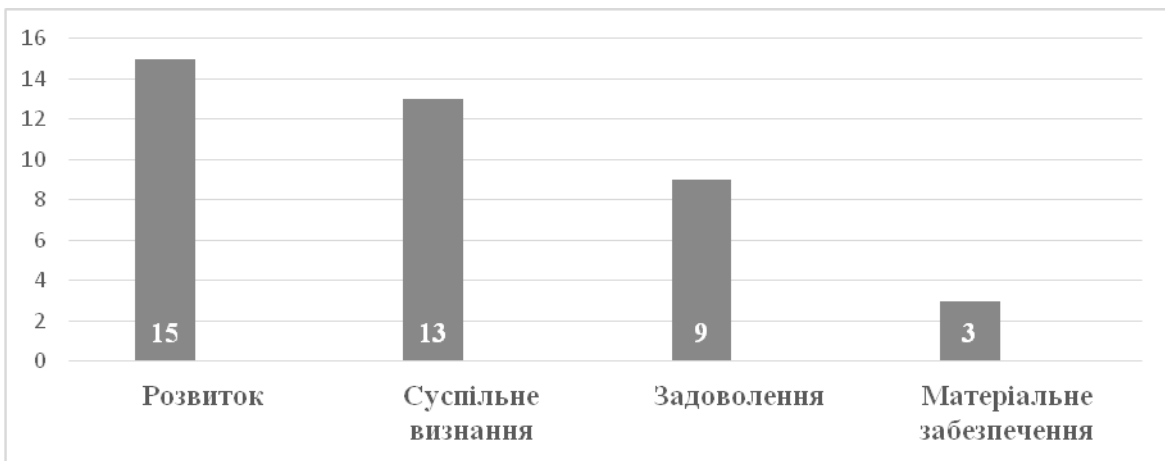
Для дослідження ціннісних орієнтацій підлітків використовувались методики «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча та «Діагностика реальних ціннісних орієнтацій» С. Бубнова. Методика «Ціннісні орієнтації» розроблена М. Рокичем, як особистісний тест, метою якого є вивчення ціннісно-мотиваційної сфери людини. Ця методика полягає в прямому ранжуванні списку цінностей і є найпоширенішою на сьогодні [5, с. 112]. Методика «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» С. Бубнової розроблена з метою вивчення реалізації ціннісних орієнтацій особистості в реальних умовах життєдіяльності. Методика містить 66 запитань, на які потрібно дати відповіді «так» (+) або «ні» (-) [3, с. 15]. Для порівняння ціннісних орієнтацій підлітків, що мають високі показники з інтернет залежності з підлітками, що мають нормальні показники використовувалась формула для вирахування коефіцієнту рангової кореляції Спірмена:

$$R = 1 - \frac{6\sum d^2}{N(N^2 - 1)}$$

Ми отримали значення -0,54 та -0,31; Оскільки  $[-1 > -0,54 > 1]$  та  $[-1 > -0,31 > 1]$ , можна зробити висновок, між результатами методик є відмінність. Проаналізувавши отримані результати за даними методиками можна зробити, такі узагальнення:

1. *Значущими цінностями для підлітків, що мають високі показники з інтернет залежності є:*

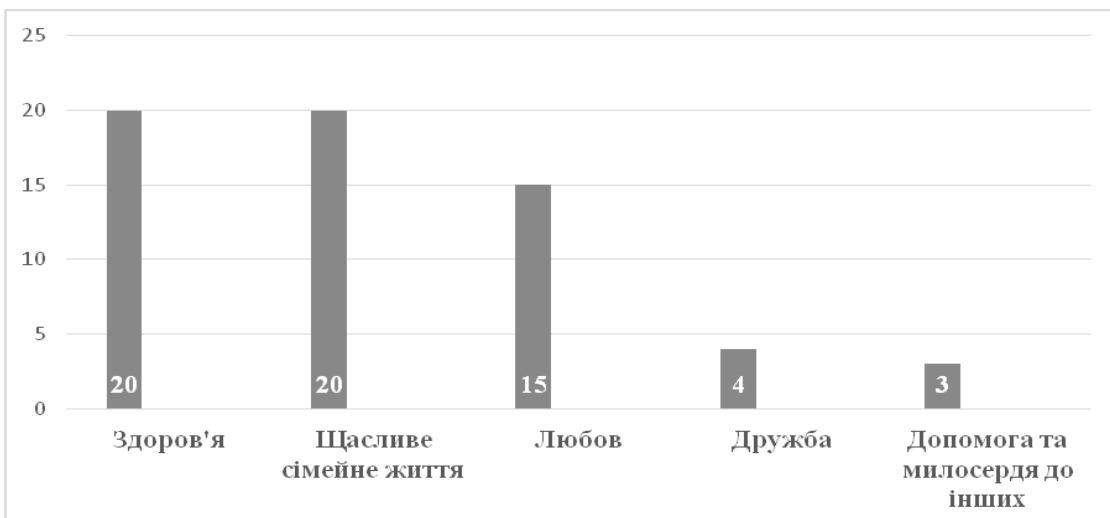
На першому місці стоїть розвиток. Тому можна зробити висновок, що контент в соціальних мережах певною мірою спонукає підлітків до розвитку та самовдосконалення. Це може бути пов'язано з тим, що соцмережі – це місце, де сидять багато успішних людей, які діляться своїми досягненнями зі своїми підписниками, цим самим мотивуючи їх до розвитку. На другому місці у підлітків стоїть суспільне визнання. Це може бути пов'язано з психологічними особливостями підліткового віку. Адже кожен підліток хоче, щоб оточення його прийняло, поважало та визнавало. На третьому місці у підлітків, захопленими соціальними мережами знаходиться задоволення, вони прагнуть приємно проводити час, відпочивати та насолоджуватись улюбленими речами. На четверте місце підлітки розмістили матеріальне забезпечення. Це може говорити про прагнення старшокласників до самостійності, незалежності, бажання заробляти кошти та ні в чому собі не відмовляти (див. Рис. 1). Серед незначущих цінностей слід виділити красу природи і мистецтва, продуктивне життя та щастя інших.



**Рис. 1.** Значущі цінності підлітків, що мають високі показники з інтернет-залежності

2. Значущими цінностями для підлітків, що мають низькі показники з інтернет залежності є:

На першому місці стоїть здоров'я, хоча підлітковий вік це період багатьох спокус, таких як алкоголь, куріння, наркотики, підлітки все таки виділяють цю цінність, як значущу. На другому місці стоїть щасливе сімейне життя, це вказує на те, що в житті підлітків важливе місце посідає родина та сімейні цінності. На третьому місці підлітки розмістили любов, адже саме в цьому віці настає період статевого дозрівання і з'являється інтерес до протилежної статі. На четвертому місці знаходиться дружба, отже підлітки цінують наявність вірних та хороших друзів для них є важливим спілкування з однолітками та вони прагнуть не бути самотніми. На п'ятому місці стоїть допомога та милосердя до інших, отже більша кількість підлітків, не можуть пройти повз чужої біди та завжди готові допомогти іншим (див. Рис. 2). Серед незначущих цінностей слід виділити суспільне визнання, матеріальне забезпечення та цікава робота.



**Рис. 2.** Значущі цінності підлітків, що мають низькі показники з інтернет залежності

**Висновки.** Теоретичний аналіз літератури показав, що ціннісні орієнтації є важливою складовою внутрішньої структури особистості. Вони являють собою певні цілі та образ поведінки, котрий сприяє досягненню цих цілей. Цінності формуються під впливом таких факторів, як спілкування з сім'єю та друзями, умови життя, самооцінка, тип темпераменту, рівень домагань, засоби масової інформації і т.д.

Емпіричне дослідження ціннісних орієнтацій у групі старшокласників показало, що соціальні мережі мають величезний вплив на ціннісні орієнтації підростаючої молоді.

Дослідження дозволило виявити, що підлітки, які захоплені соціальними мережами є асоціальні та всі їх цінності стосуються лиш задоволення власних потреб. Найбільш значущими цінностями цих підлітків є розвиток, суспільне визнання, приємне проведення часу та матеріальне забезпечення. Тоді, як цінності підлітків без інтернет-залежності є більш зосереджені на соціальній взаємодії. До найбільш значущих цінностей вони відносять здоров'я, щасливе сімейне життя, любов, наявність вірних та хороших друзів, допомога іншим.

#### Список використаних джерел

1. Камінська О. В. Психологія інтернет-залежності : монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2015. 340 с.
2. Карандашов В. Н. Методика Шварца для вивчення цінностей особистості: концепція і методичне управління. Санкт-Петербург: Речь. 2004. 70 с. (на рос.мові)
3. Новік Л. О., Савуляк В. О. Навчально-методичні матеріали з курсу «Практикум із загальної психології». *Методи дослідження пізнавальних процесів*. Рівне. 2019. С. 15–19.
4. Павліченко А. Ціннісні орієнтації у системі становлення особистості. *Психологія і суспільство*. 2005. № 4. С. 98–121.
5. Рокич М. Методика «Ціннісні орієнтації». *Найкращі психологічні тести для профвідбору та профорієнтації* / відп. ред. А. Ф. Кудряшов. Петрозаводськ: Петроком, 1992. С. 112–114. (на рос.мові)

УДК 159. 922. 7 : 316. 4

### САМОТНІСТЬ: ДІАГНОСТИЧНІ ОЗНАКИ ТА ХАРАКТЕР СОЦІАЛЬНИХ ДІЙ (ДОШКІЛЬНИЙ ВІК)

Павловська Катерина, здобувач ОС «бакалавр»

Спеціальності 012 «Дошкільна освіта», 4 курс РДГУ

Керівник: Безлюдна В. І., кандидат педагогічних наук, професор

**Постановка проблеми.** Феномен самотності можна розглядати як негативний, так і як позитивний через його складність. Переживання самотності включає різні емоції та почуття. Дослідження підтверджують, що самотність часто супроводжується смутком, нудьгою, почуттям неприйнятності та непотрібності, власної нікчемності для інших людей і світу в цілому. Однак розглядати самотність лише як негативне явище – означає нівелювати його сутність і значення. В умовах сучасних соціальних трансформацій, незважаючи на певні кризові обставини суспільства, зростає і роль активного ставлення суб'єкта до свого розвитку. Людині важливо усвідомлювати, що, будуючи власне життя, вона повинна розраховувати, насамперед, – на себе. Водночас, відповідальне ставлення сучасної особистості до власної самоактуалізації ще не достатнє. Особливо важливим є характеристика та методи запобігання самотності дітей дошкільного віку.

Аналіз наукових праць і досліджень сучасних авторів показує, що в науці немає єдиного розуміння сутності самотності. Її генезис та особливості перебігу дозволяють виявити проблемне поле феномена самотності: як соціально-психологічного явища (К. Абульханова-Славська, Л. Варава, С. Вербицька, Є. Заворотних, С. Корчагіна, Д. Леонт'єв, Є. Осін, Я. Пуханова, Л. Старовойтова, Т. Титаренко, Г. Тихонов); культурно-історичні форми самотності (С. Ветров, О. Данчева, М. Покровський, Ю. Швальб); психологічні особливості самотності на різних вікових етапах (А. Артаманова, О. Долгінова, О. Кирпіков, Л. Клочек, І. Кон, О. Коротеєва, О. Лазарянц, В. Лашук, О. Мухіярова, О. Неумоєва, Н. Перешина, О. Третьяков, Г. Шагівалєєва); опис явищ, близьких до самотності: ізоляція, розлука, відчуженість, самотність (Л. Клочек, О. Кузнецов, В. Лебедев, М. Мовчан, А. Третьяков, А. Хараш, І. Худяков); гендерні дослідження самотності (О. Грановська, М. Кандиба, Л. Левченко, О. Пагава, В. Сіляєва, Н. Шитова).

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати особливості самотності дітей дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розглядаючи питання про самотність у філософському лоні науки, Ф. Ніцше, Е. Фромм та І. Кант казали, що самотність може виникнути внаслідок падіння моральних норм. Е. Фромм назвав причину самотності «культивування нерозумних потреб» [6, с. 14]. Психолог К. Хорні вважала самотність наслідком негативного прояву ідеології ринкових відносин, змагання людини з людиною. В. Франкл висунув тезу про те, що людина впадає в стан самотності, втрачаючи певні цінності та сенс життя. Д. Рісман та О. Тоффлер вбачали причину самотності в прискоренні темпу життя в науково-технічній революції, коли людина залишається «самотнім у натовпі» [3, с. 4]. У сучасних соціальних науках досі немає єдиного підходу до розуміння природи самотності. Оскільки вчені поки не можуть однозначно відповісти на питання про причини та умови проблеми, її практичне вирішення надзвичайно складне. Крім того, відсутність єдиного підходу до тлумачення поняття «самотність» заважає точній діагностиці цього явища. Мета самотності – зберегти свою біологічну ідентичність. Таким чином, самотність є насильницьким механізмом, який запускає саме суспільство, особливо такий, що висуває до людини високі духовно-моральні вимоги. Самотність як суб'єктивне переживання можна розглядати як системне утворення, оскільки феномен самотності не можна звести лише до афективних компонентів і розуміти як певне почуття або стан. Самотність – це переживання, яке може супроводжуватися різноманітними почуттями (наприклад, ворожість, ревності, задоволення тощо) та емоціями (наприклад, горе, страх, впевненість, блаженство тощо) та різними станами (наприклад, стрес, розчарування, апатія, ейфорія) та інші.

Таким чином, виходячи з принципів і категоріального апарату системного підходу, самотність розглядається як єдина система, цілісність якої забезпечується тим, що переживання самотності діє на основі взаємодії таких компонентів, як когнітивний, емоційний, поведінковий та мотиваційно-вольовий. Ці компоненти переживання є елементами (підсистемами) переживання самотності. За словосполученням «самотність дітей» стоїть цілий набір переживань. Діти відчувають свою потребу гостріше, ніж дорослі. У батьків не вистачає часу на дитину, вони вважають, що покупка нової іграшки повністю замінює увагу, турботу і любов. Такі діти в своїй уяві стають друзями і замикаються у своєму внутрішньому, вигаданому і приємному маленькому світі. Тоді до них стає важко дістатися. Проблеми дорослої самотності походять з дитинства.

При народженні дитина фізично відділена від матері, але біологічно пов'язана з нею на тривалий час. При повноцінному емоційному спілкуванні з мамою, задоволенні його життєвих потреб і досить насиченій предметно-пізнавальній грі формується довіра до світу і дитина не відчуває самотності. У дитинстві самотність може виникнути в результаті відсутності емоційного спілкування з матір'ю, і хоча дитина не усвідомлює цього стану, але відчуває його, і це впливає на його психічний розвиток, викликаючи різні порушення не тільки емоційного, а й психофізичного розвитку [8, с. 178].

Для дитини від року до двох років, щоб не відчувати себе самотньою, достатньо, щоб мати була на виду. У цьому віці дитина може відчувати почуття самотності в разі розлучення батьків або у конфліктних стосунках між ними, а також при вихованні емоційно холодної матері. Але надмірна турбота батьків, надмірна прихильність до дитини та обмеження її самостійності також можуть призвести до самотності в майбутньому. Дитина не зможе налагодити контакт з однолітками і дорослими, і вибере самотність. У дошкільному віці, діти, які віддають перевагу самотнім іграм, уникають контактів з оточуючими, не викликають занепокоєння у батьків. Однак, при більш уважному розгляді їхнього спілкування з однолітками, виявляється ряд потенційних труднощів: слабка ініціатива у стосунках з однолітками, несамостійність у вирішенні міжособистісних проблем, слабкий авторитет серед однолітків, низький рівень вербального спілкування. До семи років у них посилюються особистісні та соціальні труднощі, з'являється сором'язливість, боязкість, прагнення до самотності, низька самооцінка.

Ми виділяємо кілька причин, чому дитина відчуває себе самотньою. Перша і найочевидніша причина самотності дитини в сім'ї – це те, що батьки не приділяють їй достатньо уваги. Дорослі часто обтяжені своїми проблемами, їм просто не вистачає часу. Психологи часто стикаються з дітьми, які стали відчуженими, пригнобленими та інтровертними. Все тому, що дитина надовго була дана сама собі, і це дозволяло їй «замкнутися» у світі власних думок і фантазій. Ще одна причина самотності в сім'ї – неправильні погляди батьків на потреби дитини, принципи її виховання. Дорослі вважають, що їм краще знати, що потрібно їх дитині, ігноруючи, при цьому, інтереси нової маленької особистості. Все це відроджується в нерозумінні, яке лише віддаляє дитину від її найближчих і рідних людей – батьків [7].

Насправді, самотність не має критеріїв, умов чи кордонів. Самотність може бути короткочасною і швидкоплинною, а іноді може перерости в справжню агресію. Дітям і підліткам дуже важко переносити самотність у сім'ї. Це також небезпечно, оскільки всі переживання в дитинстві, емоції і страхи сильно впливають на розвиток особистості, а отже, і – на все життя людини. Маленька людина не може самостійно впоратися з депресією. У цьому їй потрібна допомога дорослих, які повинні вчасно звернути увагу на її проблему. Надмірна турбота позбавляє вас можливості гармонійно розвиватися. Але байдужість шкідлива. Ще не так давно дитяча самотність була рідкістю. Сьогодні від неї страждає більшість дітей. Кожен відчуває себе самотнім у певних ситуаціях. Але якщо людина, змінюючи ситуацію, забуває про це – це нормально. Якщо вона не може контролювати свій стан і змінити його, перейшовши на щось позитивне, якщо вона постійно думає про свою самотність, концентруючись на цьому, це програма самотності, це хронічна самотність, яка є небезпечним станом для людини, особливо дитини. Єдине, що рятує і дорослих, і дітей від важкого відчуття самотності – це любов близьких, увага і турбота.

Ми живемо в дуже важкий час. Ми всі поспішаємо. Ми, дорослі, намагаємося досягти успіху в професії, хочемо зробити прорив у своєму матеріальному добробуті, виїжджаючи на «пізніші» зустрічі зі своїми літніми батьками, найкращими друзями, їхніми дітьми, які ростуть. Спілкування батьків з дітьми перетворюється на роботу. Звичайні фрази вранці, поцілунок вночі чи, навіть, просто погляд на сплячого малюка, суворий погляд на щоденник вихідного дня, три зміни в літніх таборах чи відпочинок з дитячою організацією – це, мабуть, все, що ми залишаємо їхнім дітям. І так кожен день, місяць за місяцем, рік за роком.

**Висновки:** у сучасних соціальних науках досі немає єдиного підходу до розуміння природи самотності. Оскільки вчені поки не можуть однозначно відповісти на причини та умови проблеми, її практичне вирішення надзвичайно складне. Крім того, відсутність єдиного підходу до тлумачення поняття «самотність» заважає точній діагностиці цього явища. Розглядаючи самотність як психічний феномен, більшість вчених підкреслюють її відмінності такими поняттями, як «самотність» і «усамітнення», вважаючи, що самотність має специфічний внутрішній контекст. Ізоляцію розрізняють: фізичну, емоційну та соціальну. Вона більше пов'язана з вимушеним просторовим станом людини по відношенню до соціального середовища і є зовнішньо зумовленою ситуацією, а не внутрішнім психічним переживанням.

На основі трактування поняття самотності, представленого в працях вітчизняних та зарубіжних фахівців (Р. Вайс, О.В. Данчева, Т. Джонс, О.Б. Долгінова, Я.В. Пузанова, Я. Зільбург, І.С. Кон, В.І. Лебедев, М. Литвак, Д. Майерс, С. В. Малишева, Б. Міюскович, К. Мустакас, П. С. Немов, І. І. Овчаренко, Є. Н. Покровський, У. Садлер, Г. Салліван, Д. Фландерс, Ф. Фромм-Райхман, Дж. Говард, Р. Г. Шагівалєєва, Ю. М. Швальб та ін.), можна сказати, що всі визначення самотності можна віднести до трьох основних підходів: розгляд самотності як певної соціальної ситуації, що створює певний емоційний стан; розгляд самотності, передусім, як психічного чи емоційного стану; функціональний (тут самотність розглядається як механізм адаптації та регуляції). Таким чином, виходячи з принципів і категоріального апарату системного підходу, самотність розглядається як єдина система, цілісність якої забезпечується тим, що переживання самотності діє на основі взаємодії таких компонентів, як когнітивний, емоційний, поведінковий та мотиваційно-вольовий.



У дошкільному віці діти, які відають перевагу самотнім іграм, уникають контактів з оточуючими, не викликають занепокоєння у батьків. Однак, при більш уважному розгляді їхнього спілкування з однолітками, виявляється ряд потенційних труднощів: слабка ініціатива у стосунках з однолітками, несамостійність у вирішенні міжособистісних проблем, слабкий авторитет серед однолітків, низький рівень вербального спілкування. До семи років у них посилюються особистісні та соціальні труднощі, з'являється сором'язливість, боязкість, прагнення до самотності, низька самооцінка. Тому дуже важливим є злагоджена робота батьків та вихователів ЗДО для запобігання та подолання відчуття самотності.

#### Список використаних джерел

1. Бедан В. Б. Автономність і переживання самотності: емпіричний пошук співвідношення їх показників. *Проблема сучасної психології особистості*: зб. матеріалів наук.-практ. конф. молодих вчених та студентів, м. Одеса, 14 травня 2015 р. / ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. Одеса: Ледарук, 2015. С. 103–109.
2. Валлон А. Психічний розвиток дитини. Москва: Просвіта, 2017. 195 с.
3. Голота Б. М. Самотність у життєвому світі особистості: соціокультурний вимір : дис. ...канд. філос. наук: 09.00.04 / Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2004. 17 с.
4. Левченко Л. Ю. Проблема самотності: гендерний контекст : автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2007. 20 с.
5. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. 3-є вид., перероб. та доп. Київ: Центр учб. літ., 2008. 272 с.
6. Мовчан М. М. Феномен самотності як проблема буття особистості в соціальному середовищі : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.04. Київ, 2008. 16 с.
7. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навч. посіб. Київ: Академвидав, 2005. 360 с.
8. Саннікова О. П., Бедан В. Б. Функціональна спрямованість переживання самотності. *Проблема сучасної психології особистості*: зб. матеріалів наук.-практ. конф. молодих учених та студентів, м. Одеса, 18–21 травня 2017 р. / ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. Одеса: Ледарук, 2017. С. 177–184.

УДК 159. 923

### ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОЯВУ ПСИХОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ ТРИВОЖНОСТІ

Павлушенко Анна, здобувач ОС «магістр»  
спеціальності 053 «Психологія, 1 курс, РДГУ

*Керівник: Кулакова Л. М., кандидат психологічних наук, доцент*

**Постановка проблеми.** Дослідженню тривожності в останнє десятиріччя приділяється все більше уваги і піддається активному обговоренню серед вітчизняних та зарубіжних вчених. З одного боку, підкреслюється, що адекватний рівень тривожності надзвичайно важливий в емоційно-вольовій регуляції і, в цілому, є істотним внутрішнім чинником, що обумовлює формування адаптивного ресурсу зрілої особистості. З іншого боку, більшість авторів відзначають, що саме з високим рівнем тривожності пов'язані труднощі соціально-психологічної адаптації, формування адекватного уявлення про себе і свої особистісні якості у дітей молодшого шкільного та підліткового віку.

Науковці наголошують на такій важливій ознаці тривожності, як спрямованість у майбутнє (У. Макдаугал, С. Мадді, П. Тилліх, Ч. Рікрофт). Вченими виокремлено джерела тривожності: значуща людина (Г. Салліван, К. Хорні), внутрішньо-особистісні (Д. Мак Клеланд, Р. Мей, К. Роджерс, Е. Фром, К. Юнг), перинатальні (С. Гроф, О. Ранк). Зазначається, що тривожність є досить суб'єктивним феноменом, який має індивідуально значущі,

інтроспективні, поведінкові та фізіологічні прояви[2]. І. Кон, Л. Костіна, О. Мікляєва, Г. Прихожан та інші вважають, що тривожність, як стійка особистісна риса, формується тільки в підлітковому віці. Д. Бокум, Г. Крайг, Л. Мудрик, Х. Ремшмідт, І. Шаповаленко стверджують, що підлітковий вік характеризується нерівномірністю та суперечливістю розвитку як на міжіндивідуальному, так і на внутрішньоіндивідуальному рівні особистості. Вчені В.Москаленко, Г.Жаркова у своїх дослідженнях звертають увагу на те, що діти з підвищеною тривожністю відносяться до групи ризику виникнення неврозів, адитивної поведінки та емоційних порушень особи. Тривожна дитина має неадекватну самооцінку: занижену, завищену, суперечливу, конфліктну. Вона відчуває складнощі у спілкуванні, рідко проявляє ініціативу, поведінка з явними ознаками дезадаптації, інтерес до навчання знижений. Їй властива невпевненість, боязливність та наявність псевдокомпенсуючих механізмів [3].

Тому **метою дослідження** є теоретичні аспекти дослідження психологічного феномену тривожності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У психологічному словнику тривожність – це індивідуальна психологічна особливість, яка полягає в підвищеній схильності відчувати занепокоєння в самих різних життєвих ситуаціях [4]. Термін «тривожність» використовують для позначення відносно стійкої індивідуальної схильності індивіда відчувати стан тривоги. Тривожність як риса особистості, або особистісна тривожність, не проявляється, безпосередньо, в поведінці [1]. Проте рівень тривожності визначають, виходячи з того, як часто і як інтенсивно в індивіда виникають постійні емоційні реакції. Вперше тривожність як психологічна проблема була порушена З.Фрейдом. Він дуже ретельно підходив до аналізу даного явища, неодноразово переглядав і уточнював свою концепцію – головним чином в тих її частинах, що стосуються причин і функцій тривожності. Вчений визначав тривожність як неприємне переживання, яке виступає попереджувальним сигналом небезпеки. Зміст тривожності – почуття неспокою і безпорадності. На його думку, тривожність виступає повторенням у наших фантазіях ситуацій, пов'язаних із випробуванними у минулому досвіді переживаннями безпорадності. Прообразом таких переживань є травма народження.

Тривожність характеризується трьома основними ознаками – специфічним почуттям неприємного; відповідними соматичними реакціями (посиленням серцебиття, пітливістю долонь); усвідомленням цього переживання.

Вчений розрізняв три основних види тривожності: 1)об'єктивну, викликану реальною зовнішньою небезпекою; 2)невротичну, викликану небезпекою невідомою й непевною; 3)моральну, визначену ним як «тривожність сумління» [5]. Проблема тривожності отримала подальший розвиток у руслі неофрейдизму, у роботах Г. Саллівана, К. Хорні та Е. Фромма. К. Хорні зазначає, що виникнення та закріплення тривожності пов'язане із незадоволенням провідних вікових потреб дитини (в міжособистісній безпеці, надійності), які набувають гіпертрофованого характеру. Вважаючи провідною мету розвитку людини – прагнення до самореалізації – К. Хорні оцінює тривогу як основну протидію цій тенденції. Найбільш значущим в роботах Хорні представляється саме виділення незадоволення потреби в міжособистісній безпеці, надійності як основного джерела тривожності – перш за все для дітей. Е. Фромм підкреслював, що основним джерелом тривожності, внутрішнього неспокою є переживання відчуженості, пов'язане з наданням людини про себе як про окрему особистість, відчуває у зв'язку з цим свою безпорадність перед силами природи і суспільства.

До складу тривожності входять поняття «тривога» і «страх». Страх – афективне (емоційно загострене) відображення у свідомості людини конкретної загрози для її життя і благополуччя. Тривога – емоційно загострене відчуття майбутньої загрози. Тривога, на відміну від страху, є не завжди негативним почуттям, оскільки вона може проявлятися і в радісному хвилюванні, і в хвилюючому очікуванні. І. Ясточкіна, досліджуючи проблему тривожності, звертає увагу на результати інших дослідників, які підкреслюють, що тривога як емоційний стан – це реакція на різні (найчастіше соціально-психологічні) стресори, які характеризується:

– різною інтенсивністю (величина ситуативної тривожності може коливатися залежно від багатьох факторів);

- мінливістю у часі (емоційний дискомфорт пов'язаний з конкретною ситуацією);
- наявністю неприємних переживань напруженості, заклопотаності, занепокоєння, побоювання;
- вираженою активацією вегетативної нервової системи (прискорене серцебиття, підвищене потовиділення, розширення зіниць, поява сухості у роті, почастищення сечовипускання, почервоніння шкіри тощо) [6].

Б. Кочубей, О. Новікова наводять цікаві дані щодо динаміки тривожності впродовж усього життя людини: рівень тривожності різко підвищується після 11 років, після чого продовжує зростати, досягаючи свого максимуму до 20 років, а від 20 до 30 років поступово знижується [6]. У психологічній сфері тривожність проявляється у зміні рівня домагань особистості, зниженні самооцінки, впевненості у собі. Вченими відзначається зворотній зв'язок тривожності з такими особливостями особистості, як: соціальна активність, принциповість, сумлінність, прагнення до лідерства, рішучість, незалежність, емоційна стійкість, впевненість, працездатність, ступінь нейротизму та інтровертованість. Т. Кириленко наголошує на тому, що тривожність призводить до втрати людиною впевненості у своїх комунікативних можливостях, пов'язана із негативним соціальним статусом, формує конфліктні стосунки [4]. Окрім негативного впливу на здоров'я, поведінку та продуктивність діяльності, високий рівень тривожності несприятливо позначається і на якості соціального функціонування особистості. Тому вчені тривожність розглядають як джерело агресивної поведінки.

Серед психологічних причин тривожності можливе неадекватне сприйняття суб'єктом самого себе. Так, в дослідженнях доведено, що тривожність обумовлена конфліктною будовою самооцінки, коли одночасно актуалізуються дві протилежні тенденції – потреба високо оцінити себе, з одного боку, і почуття невпевненості – з іншого [6].

Л. Божович та М. Неймарк вважають, що тривожність є емоційним станом, який передбачає невпевненість у своїх силах та проявляється у ситуаціях, які характеризуються небезпекою для почуття власної гідності. Водночас цей стан супроводжується високим рівнем домагань. Л. Божович виділила адекватну й неадекватну тривожність [6]. Відповідно до цієї точки зору, критерієм справжньої тривожності виступає її неадекватність реальній успішності, реальному положенню індивіда в тій чи іншій області. Ч. Спілбергер виділяє два види тривожності: особистісну і ситуативну (реактивну).

Особистісна тривожність передбачає широке коло об'єктивно безпечних обставин, які містять загрозу (тривожність як риса особистості). Вона може розглядатися як особистісна риса, що виявляється в постійній схильності до переживань тривоги у будь-яких життєвих ситуаціях, у тому числі, і таких, які не мають об'єктивних причин до цього. Характеризується станом несвідомого страху, невизначеним відчуттям загрози, готовністю сприйняти будь-яку подію як несприятливу й небезпечну. Дитина, яка схильна до такого стану, постійно знаходиться в настороженому і пригніченому настрої, у неї виникають труднощі у контактах з навколишнім світом, який сприймається ним як страшний і ворожий.

Ситуативна тривожність, зазвичай, виникає як короточасна реакція на яку-небудь конкретну ситуацію, об'єктивно загрозову людині. Даний стан може, виникати у будь-якої людини напередодні можливих неприємностей і життєвих ускладнень. Цей стан не тільки є цілком нормальним, але і відіграє свою позитивну роль. Він виступає своєрідним мобілізуючим механізмом, що дозволяє людині серйозно і відповідально підійти до вирішення виникаючих проблем. Ненормальним є зниження ситуативної тривожності, коли людина перед обличчям серйозних обставин демонструє безвідповідальність, що найчастіше свідчить про інфантильну життєву позицію, недостатню сформовану самосвідомість [1].

**Висновки.** Отже, явище тривожності – складний психологічний феномен. Тривожність – це індивідуальна особливість, що проявляється у стані підвищеної схильності відчувати неспокій у різних життєвих ситуаціях. У кожної людини існує свій оптимальний, або бажаний рівень тривожності – це, так звана, корисна тривожність, призначення якої – забезпечення безпеки. Основними проявами тривожності є рухове збудження, непослідовність у вчинках, нерідко надмірна цікавість і прагнення зайняти себе будь-якою діяльністю. Причинами

виникнення тривожності можуть бути: шкільна дезадаптація, перевтома, внутрішній конфлікт, емоційна вразливість, завищені вимоги до дитини, негнучка, догматична система виховання, при якій не враховуються власна активність дитини, її інтереси, здібності та схильності.

#### Список використаних джерел

1. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості : навч. посіб. Київ: Либідь, 2007. 254 с.
2. Матохнюк Л. О., Шпортун О. М. Психологічні особливості прояву тривожності у підлітковому віці. *Психологія особистості*. 2020. Вип. 19. С. 157–163.
3. Москаленко В. В., Жаркова Г. В. Взаємозв'язок тривожності із рівнем самооцінки молодшого школяра. URL: <https://shag.com.ua/vzayemozvyazok-trivojnosti-iz-rivnem-samoocinki-molodshogo-shk.html>.
4. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. Харків: Прапор, 2009. 672 с.
5. Фрейд З. Страх і життя інстинктів. Інстинкти і їх доля. Москва, 1999. 432 с.

УДК 159. 922. 76

### ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Пастушок Ірина, здобувач ОС «магістр»

спеціальності 012 «Дошкільна освіта», 1 курс, РДГУ

Юрчук Олексій, кандидат педагогічних наук, доцент

**Постановка проблеми.** Проблема соціальної реабілітації дітей з психофізичними порушеннями є надзвичайно актуальною з погляду забезпечення благополучного самовідчуття та побудови позитивних відносин з навколишнім світом. Сьогодні її розв'язання здебільшого здійснюється з позицій нової філософії освіти, яка спрямовується на розкриття життєвого потенціалу кожної дитини. Це спонукає до пошуку інноваційних методів, ідей, прийомів розвитку дитини як творця свого життя. Особливе значення надається формуванню в них життєвих компетентностей засобами соціалізації. В такому сенсі дошкільна освіта гостро потребує перегляду парадигми соціально-реабілітаційного процесу з оновленням його змісту.

Згідно зі ст. 37 Закону України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» «...соціальна реабілітація (абілітація) спрямовується на оптимізацію і коригування ставлення інвалідів, дітей-інвалідів до своїх вад, становища в сім'ї та суспільстві, виховання у них навичок до самообслуговування, адаптацію в навколишньому середовищі...» [5]. При цьому Закон передбачає:

- забезпечення навчання з формуванням основних соціальних навичок, таких, як спілкування, особиста гігієна, пересування, самообслуговування і т.д.;
- приспосовування побутових умов до потреб осіб з психофізичними порушеннями, їх соціально-побутове обслуговування та влаштування;
- педагогічна корекція, що має на меті формування та підтримку навичок автономного проживання, безпечної поведінки, самоаналізу та позитивного сприйняття себе й оточуючих, захисту власних прав та інтересів, спілкування;
- забезпечення автономного проживання у суспільстві з необхідною соціальною, медичною, підтримкою, юридичним супроводом, побутовими послугами;
- ортезування, протезування, забезпечення технічними та іншими засобами реабілітації,
- санаторно-курортне лікування згідно з медичними показаннями [5]. Попри накопичений теоретичний і практичний досвід, залишається багато питань, які потребують розв'язання окресленої проблеми.

Тому **метою дослідження** є теоретичний аналіз проблеми соціальної реабілітації дітей старшого дошкільного віку з психофізичними порушеннями.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналіз наукових праць свідчить про те, що переважна більшість сучасних дослідників в галузі спеціальної освіти дотримуються думки, що соціально-реабілітаційна діяльність є цілеспрямованою активністю фахівця-дефектолога та дитини з психофізичними порушеннями з метою її підготовки до повноцінного та продуктивного соціального життя за допомогою спеціально організованого процесу виховання, навчання в створених для цього оптимальних умов. На думку Я. Юрківа, соціальна реабілітація дітей з психофізичними порушеннями – це комплекс заходів, який спрямовується на відтворення втрачених чи порушених суспільних зв'язків чи відносин, метою яких є забезпечення соціальної адаптації у суспільстві, відновлення соціального статусу, досягнення певної соціальної незалежності [9, с. 29]. Згідно з поглядами О. Замашкіної, соціальну реабілітацію слід розглядати в широкому та вузькому сенсі. Так, у широкому сенсі соціальна реабілітація – це створення умов «...у суспільстві для відновлення і розвитку здібностей і навичок індивідів самостійного соціального функціонування...». Вузьке тлумачення соціальної реабілітації – «...це система форм, методів і засобів відновлення втрачених індивідом або не набутих в процесі соціалізації функцій, відносин і ролей соціального функціонування...»[2,с.31]. Згідно з позицією О. Колишкіна, соціальна реабілітація дітей з психофізичними порушеннями повинна розглядатись у трьох варіантах – як процес, як кінцевий результат та як діяльність:

1. Соціальна реабілітація як процес – це динамічна система, яка забезпечує послідовну реалізацію завдань, що виникають у процесі взаємодії з дитиною задля досягнення стратегічної мети – формування або відновлення її соціального статусу;

2. Соціальна реабілітація як кінцевий результат – розглядається в якості досягнення кінцевої мети власне такої реабілітації, коли дитина з психофізичними порушеннями після проходження комплексної реабілітації вливається в соціальне життя суспільства без відчуття своєї неповноцінності;

3. Соціальна реабілітація як діяльність – це взаємодія особистості фахівця, який є організатором соціальної реабілітації та особистості дитини, що включена в соціально-реабілітаційний процес, та яка виступає в ньому в якості суб'єкта діяльності та спілкування [3, с. 120].

Для досягнення мети соціальної реабілітації, необхідно, насамперед, сформулювати особистість дитини як суб'єкта діяльності та спілкування. Головним завданням соціальної реабілітації дітей з психофізичними порушеннями є забезпечення позитивних змін в її розвитку як особистості. І для цього необхідно забезпечити комплексний, системний підхід, що передбачає врахування зовнішніх і внутрішніх чинників, які мають вплив на особистість дитини. Саме тому соціальна реабілітація дітей з психофізичними порушеннями повинна охоплювати всі основні напрями соціально-реабілітаційного процесу та бути багатоплановою:

1. Організаційна діяльність – це діяльність, що спрямовується на досягнення певної мети або цілей та зумовлюється потребою керувати людьми, процесами або самоорганізовуватись для виконання конкретних завдань. Завдяки цілеспрямованій організаційній діяльності на практиці реалізуються завдання соціальної реабілітації. У структурі організації соціальної реабілітації дітей з психофізичними порушеннями умовно виділяються два великі аспекти: підготовчий (конструктивний) і власне організаційний. Підготовчий аспект – діяльність, спрямована на планування, проєктування процесу соціальної реабілітації, визначення його цілей, змісту та завдань, а також умов і форм проведення розвивальних і корекційних занять, участі дітей в ігровій, обслуговуючій і трудовій діяльності і т.ін. У процесі підготовки до проведення занять з дітьми необхідно підбирати методики й технології взаємодії з ними, підготувати відповідне обладнання тощо. Власне організаційний аспект – це реалізація на практиці мети та завдань соціально-реабілітаційного процесу. Основними організаторськими діями, які використовуються в роботі з дітьми є прохання, поради, вказівки, побажання, зауваження, вимоги.

2. Діагностика особистісного та психічного розвитку дитини з психофізичними порушеннями, метою якої виступає з'ясування за допомогою психодіагностичних методів і

засобів індивідуально-психологічних особливостей особистості, розробка прогнозу подальшого розвитку дитини та рекомендацій, що впливають із завдань обстеження. Психологічна діагностика є невід'ємною складовою процесу соціальної реабілітації, оскільки вона дає змогу отримати дані для складання соціально-психологічного портрету дитини з психофізичними порушеннями; з'ясувати сильні та слабкі сторони в її розвитку; визначити зміст та форми соціально-реабілітаційної роботи, обрати засоби і методи психологічної корекції; забезпечити зворотний зв'язок, який ілюструватиме всі зміни в особистісному та психічному на різних етапах соціальної реабілітації; розробити прогноз подальшого розвитку дитини.

3. Розвивальна й корекційна діяльність – це центральний напрям соціально-реабілітаційної роботи з дітьми з психофізичними порушеннями, зміст, методи та форми якого забезпечують цілісний вплив на особистість дитини. Вихідними даними для здійснення такої діяльності є результати попередньо проведеного психодіагностичного обстеження. Розвивальна робота традиційно орієнтується на розвиток пізнавальної, вольової, емоційної, соціальної сфер особистості через ігрову, обслуговуючу, трудову, навчальну діяльність, спеціальні розвивальні заняття. Корекційна робота орієнтується на вирішення конкретних проблем, що пов'язані із вторинними порушеннями в розвитку дитини. Основним інструментарієм при цьому є корекційні технології та методики, завдяки яким можна змоделювати ситуації, що активізують ті сфери особистості дитини, які потребують виправлення.

4. Психолого-педагогічна освіта дітей з психофізичними порушеннями, їхніх батьків, співробітників, котрі беруть участь в обслуговуванні та догляді за дітьми із психофізичними порушеннями. Психолого-педагогічною освітою є формування комплексу певних знань і навичок, що допомагають дітям з психофізичними порушеннями будувати успішну взаємодію з іншими людьми, підвищувати мотивацію життєдіяльності, рівень активності.

5. Діяльність з безпечної життєдіяльності та охорони здоров'я. При здійсненні соціальної реабілітації фахівець-дефектолог повинен бути глибоко обізнаним із закономірностями виникнення, перебігу та результату хвороби, що є базовою передумовою визначення та розроблення основних підходів до здійснення соціальної реабілітації дитини. Завданнями оздоровчої роботи є розвиток та зміцнення фізичних можливостей і сил дитини.

6. Соціально-диспетчерська діяльність має на меті забезпечення отримання дітьми з психофізичними порушеннями, їхніми батьками, іншими фахівцями із соціальної реабілітації соціальної інформації про служби та фахівців, які можуть надати реальну допомогу дитині [1;6]. Виходячи з того, що основним призначенням соціальної реабілітації дітей з психофізичними порушеннями є регулювання соціальних процесів таких дітей з використанням специфічних засобів, необхідно враховувати різноманітність цих соціальних процесів та використовувати різноманітні технології та засоби їх регулювання, що обумовлюється широким спектром соціальної діяльності, розрізняючи за цілями, функціями, характером і результатами. Відповідно технологіями соціальної реабілітації є прийоми й методи, призначені для забезпечення прогресивного розвитку дітей з психофізичними порушеннями. З огляду на викладене вище, варто погодитись з І. Тат'яничковою, котра вважає, що соціальна реабілітація дітей з психофізичними порушеннями старшого дошкільного віку повинна включати в себе такі складові, як:

- розвиток фізичних та духовних здібностей дитини;
- сприяння отриманню відповідної освіти;
- забезпечення умов дитині для комфортної взаємодії із зовнішнім світом;
- сприяння розумінню дитиною своїх задатків, особливостей характеру та темпераменту, здібностей, психофізичних можливостей, бажань, нахилів, інтересів, прагнень;
- освоєння систем видів діяльності: «гра – навчання – праця – спілкування»;
- сприяння виконанню улюбленої діяльності;
- підтримку дитини щодо покращення та відновлення її моральних і фізичних сил, життєвої рівноваги;
- організація дозвілля дитини, повноцінне проведення вільного часу, участь у суспільному та культурному житті;

– участь в реабілітаційному процесі не лише дитини з психофізичними порушеннями, а й членів її сім'ї, найближчого оточення [8, с.71].

Натомість, О. Гук та Л. Смеречак, які враховують результати аналізу особливостей абілітації дітей з обмеженнями життєдіяльності (О. Безпалько, В. Бурлака, І Зверева та ін.), звужують завдання соціальної реабілітації дітей старшого дошкільного віку з психофізичними порушеннями і визначають її зміст як:

- навчання основних соціальних навичок з особистої гігієни, самообслуговування, спілкування, пересування тощо;
- сприяння опануванню навичками самоаналізу та отримання навичок позитивного сприйняття себе і навколишніх;
- формування навичок спілкування;
- психологічна підтримка, раціональне виховання дитини;
- сприяння створенню в родині сприятливого психологічного клімату;
- сприяння інтеграції дітей з психофізичними порушеннями в колектив однолітків та ін. [7, с. 190].

Зокрема завданнями закладів дошкільної освіти в рамках здійснення соціально-реабілітаційної роботи, що виховують дітей з психофізичними порушеннями за Н. Котяй та А. Ногас, є:

- формування життєвих компетентностей, навичок самообслуговування;
- профілактика соматичних захворювань, порушень розвитку опорно-рухового апарату;
- формування мотивації до самостійних занять зі спорту та фізичної культури, здорового способу життя;
- формування соціально-побутової моделі поведінки та ін. [4, с.22-23].

**Висновки.** Таким чином, соціальна реабілітація дітей з психофізичними порушеннями є процесом забезпечення ефективної соціалізації, яка спрямовується на відновлення основних соціальних функцій, соціальних навичок таких дітей. Порушена проблема є дуже актуальною та потребує подальшого дослідження. Важливим вбачаємо розроблення програми соціальної реабілітації дітей старшого дошкільного віку з психофізичними порушеннями засобами фізичної культури.

### Список використаної літератури

1. Богданова І. М. Соціальна педагогіка : навч. посіб. Київ: Знання, 2008. 343 с.
2. Замашкіна Л. Д. Основи соціальної реабілітації: навч.-метод. реком. Ізмаїл: ІДГУ, 2019. 193 с.
3. Колишкін О. В. Вступ до спеціальності «Корекційна освіта» : навч. посіб. Суми : Унів. кн., 2013. 392 с.
4. Котяй Н. І., Ногас А. О. Базові принципи застосування засобів лікувальної фізичної культури для дітей з особливими потребами. *Реабілітаційні та фізкультурно-рекреаційні аспекти розвитку людини*. 2017. № 1. С. 22–28.
5. Про реабілітацію інвалідів в Україні : Закон України № 2961-IV від 06.10.2005 р. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2961-15>.
6. Синицька А. Соціальна реабілітація дітей з особливими потребами. *Реабілітаційний супровід навчання неповносправних дітей*: метод. посіб. / уклад.: А. Луговський, М. Сварник, О. Падалка. Львів: Колесо, 2008. С. 133–136.
7. Смеречак Л., Гук О. Особливості професійної діяльності соціальних педагогів у центрах соціально-психологічної реабілітації дітей із вадами психофізичного розвитку. *Людознавчі студії. Педагогіка*. 2014. Вип. 29. С. 188–196.
8. Татьянчикова І. В. Соціалізація дитини з вадами розвитку: теорія, досвід, технології : монографія. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2017. 457 с.
9. Юрків Я. І. Підготовка соціальних педагогів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями. *Вісник Луганського національного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. Луганськ, 2010. № 19. Ч. 3. С. 29–30.

УДК 159. 922. 7 : 796

**ГРА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ  
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ****Петрейко Юлія, здобувач ОС «магістр»**

спеціальності 013 «Початкова освіта», 1 курс РДГУ

*Керівник: Ціпан Т.С., кандидат педагогічних наук, доцент*

**Постановка проблеми.** Гра – багатогранне соціальне, психолого-педагогічне явище, яке відіграє важливу роль у формуванні та розвитку дитини. Різні аспекти її вивчаються психологами, педагогами, соціологами, культурологами, вчителями-практиками. Як педагогічний метод, гра стимулює активність дітей у різних видах діяльності і передбачає постановку мети, пов'язану з досягненнями як освітньо-виховних, так і духовних результатів. З психолого-педагогічної точки зору, гра – найпотужніша сфера «самості» дитини: самовираження, самовизначення, самоперевірки, самореабілітації тощо. Завдяки іграм дитина вчиться довіряти сама собі і іншим людям, розпізнавати, що приймати і інтеріоризувати, а що спростовувати у навколишньому світі.

**Мета дослідження** – розкрити роль гри у розвитку комунікативної культури молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проблеми педагогічної організації ігрової діяльності учнів полягає в усвідомленні першочерговості гуманістичних цілей освіти і виховання стосовно прагматичних, тому гра належить до ефективних методів виховання школярів різних вікових категорій. У сучасній школі ігровий метод використовується у таких випадках: як самостійна технологія для освоєння понять, теми і, навіть, розділу навчального предмету; як елемент більшої технології; як технології позакласної роботи. Реалізація ігрових прийомів відбувається за такими напрямками: педагогічна мета ставиться перед учнями у формі ігрового завдання; навчально-виховна діяльність школярів підпорядковується правилам гри; навчальний матеріал використовується як засіб гри; як мотивація вводиться елемент змагання, який переводить педагогічну задачу в ігрову; успішне досягнення педагогічної мети пов'язується з ігровим результатом.

Використання педагогом ігрових технологій у молодшому шкільному віці пояснюється такими причинами. Дітям молодшого шкільного віку характерна безпосередність сприйняття, легкість входження у образи, діти швидко залучаються до діяльності, особливо, у – ігрову. Ігрова технологія дозволяє послідовно включати в освітньо-виховний процес типи ігор, що розвивають здібності дитини: виділяти основні характерні ознаки предметів, порівнювати, зіставляти їх; узагальнювати предмети за певними ознаками; відрізнити реальні події від нереальних; володіти собою та ін. Нам імпонує точка зору Н. Щуркової, яка вважає, що людина, яка вступила в гру, є людина-гравець, і всі її досягнення, становище забуваються всіма граючими, у тому числі й самим носієм цих формальних відмінностей. Дитина у грі теж опиняється в демократичному оточенні: ніхто не пам'ятає про її навчальні невдачі, не зраховує поведінку або блискучі навчальні досягнення і старанність. Гра – спілкування рівних, оскільки це:

- простий і легкий спосіб формування товарищескості і дружби між дітьми, один із способів формування гуманної атмосфери в групі.
- спосіб прилучення дитини до світу культури;
- ефективна форма навчання дитини життєво важливим умінням;
- ознайомлення дитини з широким спектром видів людської діяльності;
- природне коригування вихованості дитини, непомітне залучення їх у ціннісну палітру нових для неї взаємовідносин;
- делікатне діагностування соціального розвитку дитини;
- форма соціально-психологічного тренінгу;



– спосіб педагогічної допомоги дитині у вирішенні проблем життя, що стали перед нею в реальній повсякденності;

– один із простих способів подарувати дитині щасливі моменти проживання радості життя [8].

У життєдіяльності дитини гра виконує такі функції:

– розважальну – передбачає розвиток інтересу, задоволення від ігрової діяльності;

– комунікативну – освоєння діалектики спілкування;

– самореалізації – у грі особистість пізнає себе і інших;

– іготерапевтичну – подолання різноманітних труднощів, що виникають у інших видах життєдіяльності;

– діагностичну – виявлення відхилень від нормативної поведінки, самопізнання у процесі гри;

– корекційну – внесення позитивних змін до структури особистісних показників;

– соціалізаційну – включення до системи суспільних відносин, засвоєння норм людського співжиття [8, с.98-99]

Для гри характерні:

– вільна розвиваюча діяльність, що здійснюється лише за бажанням дитини, заради задоволення від самого процесу діяльності, а не тільки від результату (процедурне задоволення);

– творчий, значною мірою імпровізований, дуже активний характер цієї діяльності («поле творчості»);

– емоційна піднесеність діяльності, суперництво, змагальність, конкуренція, атракція тощо (чуттєва природа гри, «емоційна напруга»);

– наявність прямих або непрямих правил, що відображають зміст гри, логічну та тимчасову послідовність її розвитку [7, с.144].

Вчені виділяють такі організаційні форми ігрової діяльності: індивідуальну, одиночну, парну, групову, колективну, масову. До індивідуальних форм ігор відноситься гра однієї дитини із собою, а також з різними предметами чи знаками. Одиночна форма – це діяльність одного гравця в системі імітаційних моделей з прямим і зворотним зв'язком, залежно від результатів досягнення поставленої ними мети. Парна форма – це гра однієї людини з іншою людиною, як правило, в ситуації змагальності і суперництва. Груповою формою – це гра трьох або більше суперників, які, змагаючись, переслідують в одну і ту ж мету. Колективна форма – це груповою грою, у якій змагаються команди суперників. Масовою формою гри – це тиражована одиночна гра з прямим і зворотним зв'язком залежно від загальної мети, яку одночасно переслідує велика кількість учасників гри.

Які ігри можна використати у контексті розвитку комунікативної культури молодших школярів? Командні. Вони сприяють згуртуванню групи, відчуттю членом команди, почуттю близькості, прояву особистих взаємин. Завдяки командним іграм, в процесі яких розвиваються комунікативні здібності, вдасться краще пізнати один одного, розширити межі звичайного міжособистісного спілкування, зробити його глибшим та цікавішим. Крім цього, усі ігри спрямовані на діагностику та корекцію педагогічної ситуації у взаєминах дитини і дорослого. Ігри мають також і розвиваюче значення: вони тренують пам'ять, увагу, уяву, вміння володіти собою, співвідносити свої інтереси з інтересами інших, перебувати у центрі уваги і лідирувати в групі. Завдяки деяким із них діти вчаться розмірковувати про серйозні життєві проблеми. Наведемо приклад видів ігор, спрямованих на встановлення позитивних взаємин у діаді дитина–дорослий.

*Горбик-ямка.* Кількість учасників – 7-10 осіб. Якщо група більша, то можна розбитися на 2 команди, тоді гра набуде змагального характеру («Хто швидше?»). Ведучий на окремих листочках записує по одному слову з прислів'я чи рядка з популярної пісні і роздає учасникам команди (у довільному порядку). Учасники гри стають у шеренгу на аркуші паперу А4. Завдання – не ступаючи на підлогу, вишикуватися у правильному порядку. Якщо один із

учасників стане на підлогу – все починається спочатку. У цій грі необхідний ведучий, який чітко слідкує за заступами, у противному разі гра втрачає сенс. У грі відбувається згуртування, розрядка, вироблення групової стратегії вирішення проблеми.

*Казкова історія.* Усі учасники вигадують одну казку. Хтось починає, інший продовжує і так далі по черзі. Казка може бути присвячена якійсь темі або події (новорічна, похідна, футуристична та ін.), може бути запропонований кінець («і всі жили щасливо і померли в один день») або початок, можливо все, що завгодно – це ж казка! Головне – не обмежувати фантазію дітей, тоді буде цікаво [1].

*Історія чи вистава?* Ця гра – один із способів ближче познайомитись. Кожен учасник по черзі запитує: «Історія чи вистава?». Якщо гравець вибирає «історію», тоді він чесно відповідає на одне із запитань будь-якого змісту чи ступеня відвертості. Якщо гравець вибирає «виставу», то він, відповідно, показує будь-яку дію – танець, акробатичний номер, якийсь рух, у крайньому разі, співає пісню. Виходить цікаво: і правдиві історії послухати, і «міні-вистави» подивитись. Але головне – відбувається розвиток комунікативних здібностей учасників гри, відпрацювання ввічливих фраз, виразів; формується вміння слухати і чути інших, поважати, співпереживати, а дитина почуває себе впевнено і комфортно в оточуючому її середовищі.

Кожна гра завершується індивідуально-особистісною та груповою рефлексією, її учасники вчаться аналізувати свою рольову поведінку в контексті міжособистісної етики, виявляючи особистісні труднощі та удачі, вибираючи аргументи для обґрунтування своєї позиції. Умовність гри дозволяє створити рефлексивно – розвиваючий простір, включити школярів у діалог, стимулювати обмін думками. Гра розкріпачує: гравці вільно і відкрито висловлюють свої погляди та почуття, приймають власні емоції та емоції інших гравців, готові до більш безпосереднього емоційного реагування.

**Висновки.** Важливою особливістю ігор є комунікативна реалізація ролей та цілей. Ведучий і гравці перебувають у стані постійної комунікації, між ними створюється канал продуктивної взаємодії, при якому активну позицію займають і ведучий, і гравець, що дозволяє вирішувати комунікативні завдання, особливо актуальні для дітей молодшого шкільного віку. Таким чином, гра, будучи однією з форм побудови освітньо-виховного процесу, є ефективним засобом вирішення проблем комунікативного, творчого, морально-етичного розвитку молодших школярів.

#### Список використаних джерел

1. Возна Я., Ваколюк А. Виховний аспект фізкультурно-оздоровчої активності (на прикладі занять з учнями початкової школи). Перспективи, проблеми та наявні здобутки розвитку фізичної культури і спорту в Україні: матеріали IV Всеукр. електрон. конф. «COLOR OF SCIENCE», м. Вінниця, 29 січня 2021 р. / Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2021. С. 24–28.
2. Вчителю НУШ : фізкультурхвилинки з ЛЕГО. URL: <https://vseosvita.ua/library/vcitelu-nus-fizkulthvilinki-z-lego-194901.html>.
3. Лендрет Г. Ігрова терапія: мистецтво відносин. Суми. 2004. 195 с.
4. Молнар М. В., Соломонко О. В., Семаль Н. В. Вправи, ігри та розваги для розвитку рухових якостей : навч. посіб. Ужгород: Тіпрані, 2009. 27 с.
5. Селевко Г. К. Сучасні освітні технології. Москва: Народне зібрання, 1998. 285 с.
6. Фізкультурхвилинки та руханки на уроці. URL: <http://schoolplusnet.com/art/Fzkulthvilinki-ta-ruhavki-na-urots/>.
9. Шмаков С. А. Ігри тих, хто навчається – феномен культури: монографія. Москва: Нова школа, 1994. 239 с. (на рос.мові)

УДК 504.122: 504.2:614.84: 528.88

АНАЛІЗ ПРОГЕННИХ РИЗИКІВ У МЕЖАХ ВОЛИНСЬКОГО ПОЛІССЯ

## ЗА ДАНИМИ ДИСТАНЦІЙНОГО ЗОНДУВАННЯ ЗЕМЛІ (НА ПРИКЛАДІ КЛЮЧОВОЇ ДІЛЯНКИ «ЗАЛАЗЗЯ»)

Петрик Максим, здобувач ОС «бакалавр»

Спеціальності 014.07 Середня освіта (Географія), 4 курс, РДГУ

Керівник: Мартинюк В. О. кандидат географічних наук, доцент

**Постановка проблеми.** Лісові пожежі є однією із важливих проблем геоекологічних ризиків регіонів та мають великий вплив на функціонування екосистем. Фізико-географічна область Волинського Полісся є найбільш залісненою у розрізі природних регіонів України. Кліматогенні ризики на території Волинського Полісся проявляються в небезпеках пірогенного характеру з причин затяжних посух. Пірогенна небезпека пов'язана з частковим, а, іноді, й повним вигоранням частини лісу, що зумовлено природними чинниками (загоряння внаслідок удару блискавки) або ж у результаті антропогенної діяльності, і наступним формуванням нового покоління біоценозів на даній території. З метою забезпечення лісових екосистем від пожеж щороку відомчими підрозділами України проводяться превентивні заходи від пірогенних ризиків. Використання космічних знімків високої роздільної здатності дозволяє виявляти ділянки, що уражені лісовими пожежами, обчислювати площі охопленні пірогенною небезпекою, а також прослідкувати динаміку сукцесійних змін.

У процесі дослідження нами використаний ресурс EO Browser та база космічних знімків (КЗ) різних років з апаратів *Sentinel* та *Landsat*. КЗ оброблялися із використанням різних спектральних каналів та застосуванням індексів вигорання (NBR – Normalized Burn Ratio), нормалізованого вегетаційного індексу (NDVI) тощо. Підбір порогових значень для визначення уражених вогнем ділянок можна зобразити у вигляді алгоритму (рис. 1). Робота алгоритму полягає в пошуку частки між різницею та сумою космознімків території в каналах B05 та B07 до пожежі та після пожежі:  $dNBR = (B05 - B07)_{\text{до пожежі}} / (B05 + B07)_{\text{після пожежі}}$



Рис. 1. Алгоритм для визначення ступеня пожежної небезпеки

**Мета дослідження** – розкрити особливості аналізу пірогенних ризиків у лісових природних комплексах (на прикладі ключової ділянки (КД) «Залаззя») Волинського Полісся за матеріалами ДЗЗ.

**Результати дослідження.** В межах Волинського Полісся зустрічаються лісові насадження в більшості з хвойних порід, частково широколистяних, а також відкриті ділянки з болотною рослинністю. Для хвойних порід спалені ділянки лісу представляють собою сприятливі умови для відновлення та розвитку молодого лісу. Дорослі хвойні угруповання здатні пережити доволі сильні низові пожежі. Насіння хвойних та широколистяних дерев є відносно тяжким для їх перенесення на великі відстані, тому випалені ділянки можуть займати інші дерева, насіння яких є більш легким та податливим до переносу вітром, наприклад береза або осика [1]. Для

відкритих ділянок особливо зі степовою рослинністю та ґрунтами наслідки низових пожеж можуть призводити до кардинальних змін. У таких випадках є можливою навіть повна зміна ландшафтів з лісового на степовий, або степового на напівпустельний [4].

Пожежі на відкритих ділянках на території Полісся представлені переважно горінням торф'яних боліт та сухої трави. Тривалість таких пожеж може коливатись від декількох місяців до декількох років [2]. Подібні пожежі ще й мають діаметрально протилежний характер горіння від звичайного. Вони не горять з видимим вогнем, а повільно тліють з великими об'ємами диму, який виділяється. Цікаво, але такі пожежі не припиняються навіть взимку з причин того, що осередок пожежі може знаходитись на глибині.

КД «Залаззя» розташована у Верхньоприп'ятському фізико-географічному районі Волинського Полісся (рис. 2). Територія дослідження приурочена до місцевостей зандрових рівнин з зеленомоховими і чорничниковими сосняками з домішкою дрібнолистяних порід на дерново-слабо- і середньопідзолистих ґрунтах.

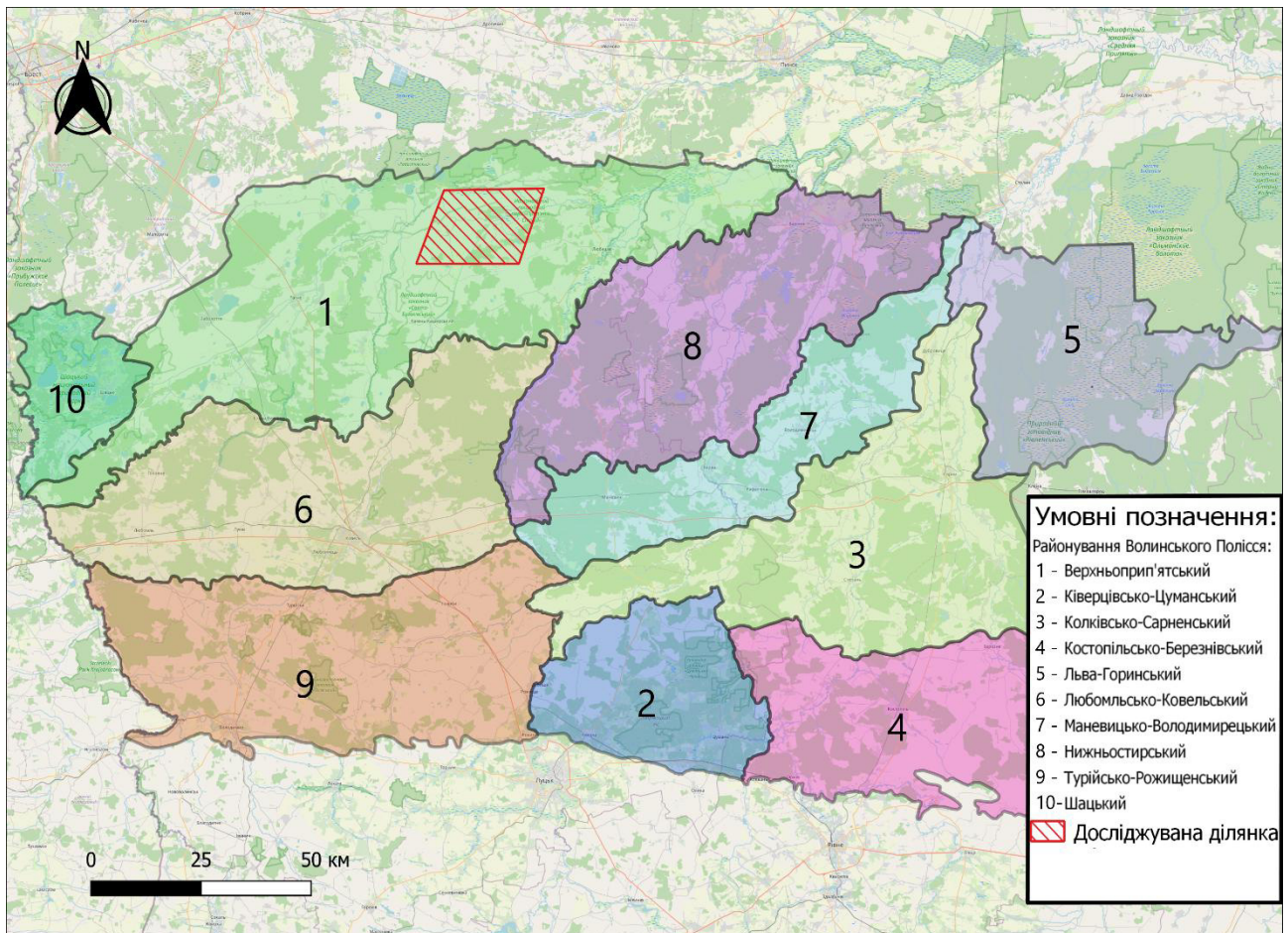


Рис. 2. Локалізація КД «Залаззя» на схемі фізико-географічного районування Волинського Полісся (схема районування за [3])

Супутникові знімки *Landsat-2* дали змогу відстежити масштаби поширення пожежі в межах лісових масивів навколо населених пунктів Залаззя та Любешівська Воля Камінь-Каширського району фізико-географічної зони Волинського Полісся. Для визначення меж пожежі ми визначили нормалізований індекс вигорання (NBR – Normalized Burn Ratio) за допомогою програмного ГІС-пакету QGIS. Першочергово, в калькуляторі реєстрів обрахували різницю між нормалізованими вегетаційними індексами (NDVI) до пожежі (09.09.2015р.) та після пожежі (25.09.2015р.) за алгоритмом (рис. 1) та здійснили класифікацію отриманих результатів за кольорами згідно значень (рис. 3).

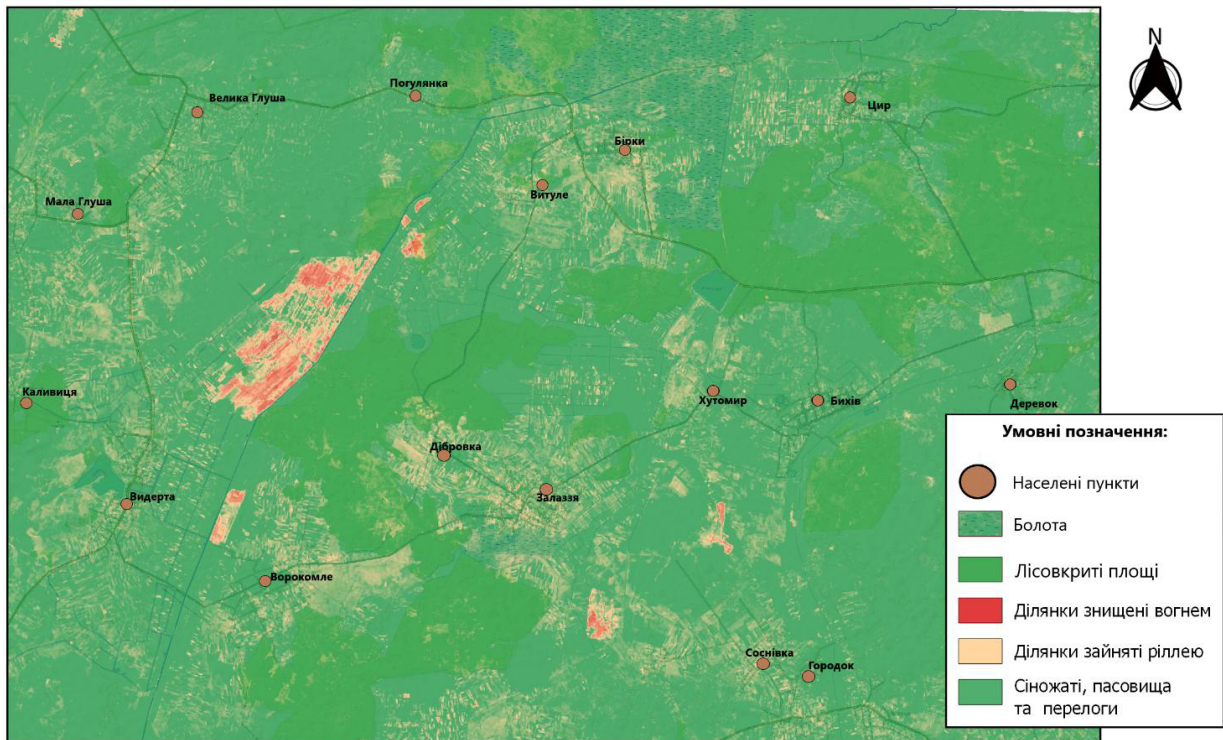


Рис. 3. Наслідки низової пожежі на КД «Залаззя» (25.09.2015 р.)

Використовуючи архівні КЗ з ресурсу EO Browser щодо порогових значень NDVI на КД «Залаззя» ми побудували графік (рис. 4.). На графіку чітко видно відрізок на якому показник NDVI почав знижуватись. В даному відрізку часу з 19.09.2015 р., де значення зменшилось з 0,52 до 0,37 розпочалася пожежа.

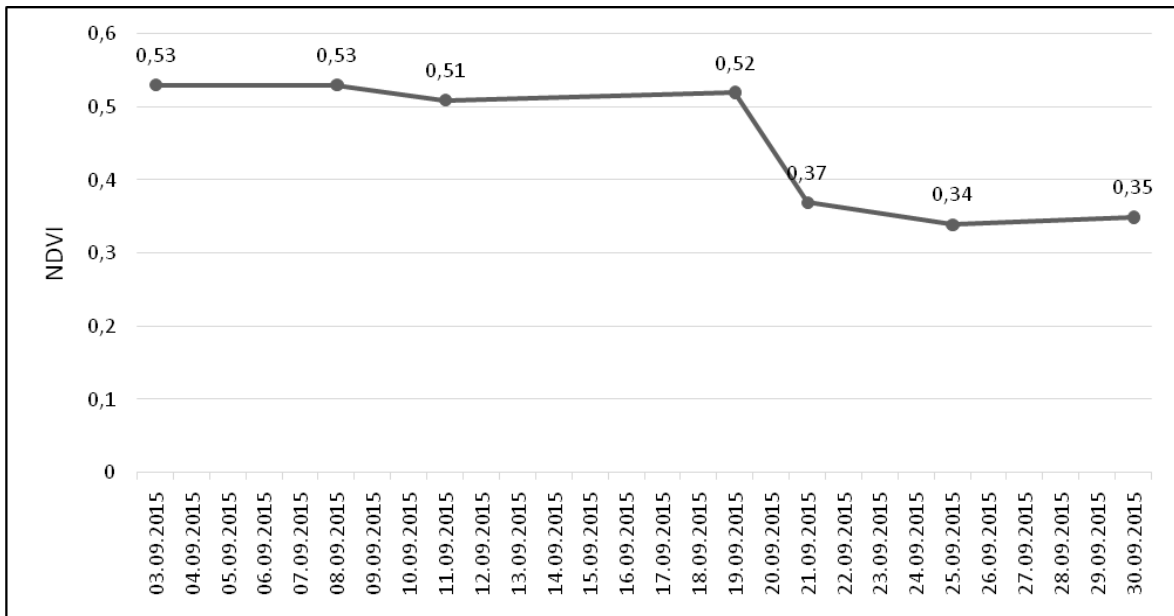


Рис. 4. Значення NDVI за період з 03.09.15р. по 30.09.15р.

**Висновки.** Нормалізований індекс вигорання (NBR/dNBR) може стати дієвим інструментом для оцінки масштабів пожежі або ступеня вигорання після її закінчення. Індеси вигорання можуть використовуватись структурними підрозділами лісових господарств для оцінки якості та швидкості відновлення лісів після пожеж або ж для перевірки відновлення рослинного покриву на відкритих ділянках. Подібний індекс може відображати зміну видового складу фітоценозів, що іноді буває, коли після верхових пожеж в хвойних лісах їх змінюють

широколистяні породи, які мають більш легке насіння і відповідно швидше займають вільні площі.

#### Список використаних джерел

1. Ворон В. П., Ткач О. М., Сидоренко С. Г. Тенденції у післяпожежному розвитку сосняків Рівненщини. *Лісівництво і агролісомеліорація*: зб. наук. пр. 2014. Вип. 125. С. 181–187.
2. Зібцев С. В., Борсук О. А. Охорона лісів від пожеж у світі та в Україні – виклики XXI сторіччя та перспективи розвитку. *Лісове і садово-паркове господарство*. 2012. № 1. С. 49–63.
3. Кузик А. Д. Оцінювання пожежної небезпеки лісів за умовами погоди. *Науковий вісник НЛТУ України*: зб. наук.-техн. пр. 2011. Вип. 21.1. С. 74–81.
4. Мартинюк В. О. Регіональне ландшафтно-гідрографічне ГІС-моделювання поверхневих вод Полісся. *Природна асяроддє Палесся: асаблівасці і перспектывы развіцця* : зб. наук. прац / Палескі аграрна-экалагічны інстытут НАН Беларусі. Брэст: Альтернатыва, 2018. Вып. 11. С. 70–73.

УДК 159. 922. 7 : 613

### ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ (теоретичний аспект)

Поліщук Валентина, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 012 «Дошкільна освіта», 4 курс, РДГУ

Керівник: Юрчук О.І., кандидат педагогічних наук, доцент

**Постановка проблеми.** Серед цінностей дошкільної освіти, закріплених на законодавчому рівні, у Базовому компоненті дошкільної освіти, підкреслюється визнання самоцінності дошкільного дитинства, його потенціалу особливої ролі у розвитку особистості, зміцнення фізичного, психічного та соціального здоров'я дитини, життя і благополуччя як вміння плекати, підтримувати та створювати сприятливі умови для себе та інших у безпечному середовищі у природному, предметному та соціальному оточенні [5]. Це зумовлює важливість формування основ культури здорового способу життя у дітей старшого дошкільного віку у практиці закладів дошкільної освіти.

Актуальність проблеми підтверджується тим, що в сучасних умовах суспільство потребує формування особистості, яка усвідомлює цінність здоров'я та вміє забезпечити можливість його збереження. На цьому наголошують у своїх дослідженнях Т. Андрющенко [1], Т. Бабич [2], Г. Беленька [3], О. Богініч [3], Л. Гаращенко [4], М. Машовець [3], О. Поліщук [6], С. Усик [7].

Тому **метою дослідження** є теоретичний аналіз проблеми формування культури здорового способу життя дітей дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Вихідним для визначення «здоров'я» є визначення, наведене у Статуті Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) : «Здоров'я – це стан повного фізичного, душевного та соціального добробуту, а не лише відсутність хвороб та фізичних дефектів». Поняття «здоров'я» аналізується не лише у контексті медичного знання, а й з позиції культурно-історичного підходу. При цьому, здоров'я вважається базовою цінністю та складним динамічним процесом, що включає дозрівання та зростання фізіологічних структур, роботу організму, розвиток та функціонування психічної сфери, становлення та самовизначення особистості [за цит.: 7]. Безумовно, усвідомлення поняття «здоровий спосіб життя» та дотримання його культури є одним із найважливіших завдань у вирішенні проблеми формування здорового способу життя, що є передумовою для розвитку різних сторін життєдіяльності людини, досягнення нею активного довголіття та повноцінного виконання соціальних функцій. Л. Гаращенко зауважує, що робота закладу дошкільної освіти має бути спрямована на оздоровлення дітей, формування у вихованців знань про здоров'я та його збереження, вдосконалення практичних навичок, створення умов, які допоможуть кожній

дитині стати тілесно та психічно здоровою, творчо активною, радісною, енергійною, діяльною[4].

Цінною є позиція Т. Андрющенко про те, що робота педагогів закладу дошкільної освіти щодо формування у вихованців основ культури здорового способу життя, навичок здоров'язбережувальної поведінки проводиться через усі провідні види діяльності, що відповідають віковим, психофізіологічним особливостям кожної дитини: на заняттях, через режимні моменти, гру, прогулянку, індивідуальну роботу, самостійну діяльність. Заходи щодо формування основ культури здорового способу життя у дітей дошкільного віку відбуваються вродовж усього дня [1]. Т. Бабич пропонує використовувати такі методи та прийоми як розповіді та бесіди вихователя, заучування віршів, моделювання різних ситуацій, розгляд ілюстрацій, сюжетних, предметних картинок, плакатів, ігри (дидактичні, сюжетно-рольові, розвивальні, ігри-тренінги, ігри-забави, рухливі), психогімнастика, пальчикова та дихальна гімнастика, гімнастика для очей після сну, ранкова гімнастика (у залі, на вулиці), самомасаж, фізкультхвилинки, навчання надання першої допомоги при порізі, ударі, екскурсії, експериментування [2].

Г. Беленька, О. Богінч та М. Машовець слушно зауважують, що використання художнього слова, продуктивної діяльності поглиблює виховний вплив у процесі формування основ культури здорового способу життя у дітей старшого дошкільного віку у закладі дошкільної освіти. Чільне місце займають театралізація, різноманітні театри (ляльковий, пальчикові, настільний, фланелеграф), прослуховування аудіозаписів, перегляд мультфільмів про здоровий спосіб життя. Під час проведення роботи вихователі використовують позитивну оцінку, похвалу, заохочення[3]. Л. Гаращенко підкреслює, що для ознайомлення дітей дошкільного віку з основами культури здорового способу життя в закладі дошкільної освіти повинні бути створені необхідні матеріально-технічні умови: спортивний та музичні зали, медичний кабінет, спортивний майданчик, куточки фізкультури та здоров'я, релаксації у груповій кімнаті з різноманітними засобами, інвентарем, обладнанням [4]. О. Поліщук вказує, що проблеми охорони здоров'я та виховання можуть успішно вирішуватися лише при спільних діях, взаємній довірі та розумінні між батьками, вихователями, медичними працівниками. Тому роботі з батьками слід відводити особливе місце. З ними проводять консультації, майстер-класи, спільні заходи з дітьми, беруть участь у виготовленні різноманітних посібників та обладнання [6].

**Висновки.** Отже, формування основ культури здорового способу життя у дітей дошкільного віку можливе при забезпеченні таких умов:

– організація та насичення видів діяльності (ігри, експериментування, пізнавальна діяльність, спілкування) інформацією про основи культури здорового способу життя та формування на цій базі позитивного емоційно-позитивного ставлення до цього процесу;

– розширення предметно-просторового середовища для освоєння дітьми способів ведення основ культури здорового способу життя;

– здійснення співпраці закладу дошкільної освіти та сім'ї, заснованої на єдності виховного впливу.

#### Список використаних джерел

1. Андрющенко Т. К. Формування здоров'язбережувальної компетентності як соціально-педагогічна проблема. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки*. 2012. № 7 (232). С. 123–127.
2. Бабич Т. К. Формування потреби у здоровому способі життя в дошкільників. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 1 (49). С. 33–37.
3. Беленька Г. В., Богінч О. Л., Машовець М. А. Здоров'я дитини від родини. Київ: СПД Богданова А М., 2009. 250 с.
4. Гаращенко Л. В. Педагогічні умови застосування здоров'язбережувальних методик виховання в дошкільному закладі. *Збірник наукових праць Київського університету імені Бориса Грінченка*. 2010. № 4. С. 27–34.

5. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція: Наказ МОН № 33 від 12.01.2021 року. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5ff/ec2/5a1/5ffec25a12343405202526.pdf>.

6. Поліщук О. Формування у дітей старшого дошкільного віку компетентності про здоровий спосіб життя. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. Вип. 47. С. 241–248.

7. Усик С. Здоровий спосіб життя : основи та принципи. *Безпека життєдіяльності*. 2018. № 7. С.

УДК 377. 091

## ФОРМИ НАВЧАННЯ ТА ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ.

**Рибачек Софія, здобувач вищої освіти «бакалавр»**

спеціальності 015.39 «Професійна освіта. Цифрові технології», 2 курс, РДГУ

*Керівник: Шліхта Г. О., кандидат педагогічних наук, доцент*

**Постановка проблеми.** Сучасне суспільство, побудоване на принципово нових соціально-економічних і правових засадах, потребує системної підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних та мобільних на ринку праці робітників. Її ефективність значною мірою залежить від змісту, форм та методів організації процесу навчання у професійно-технічних закладах. Саме ці складники процесу навчання в закладах системи професійної освіти сприяють зростанню міцності теоретичних знань, удосконаленню та закріпленню практичних умінь, навичок, розвитку професійної самостійності учнів, оволодінню ними прогресивними технологіями, сучасним обладнанням та досвідом роботи новаторів виробництва.

У цілісній системі суспільних відносин професійно-технічна освіта тісно взаємопов'язана з економічним життям суспільства, яке змінюється в конкретно-історичних умовах. Основними соціально-економічними передумовами змін у змісті, формах та методах підготовки кваліфікованих робітників стали значні структурні зміни в галузі, пов'язані з появою ринкової економіки та зміною соціального становища більшості населення нашої держави. Сучасні науково-технологічні зміни призвели до появи низки суперечностей між потребами суспільства, зацікавленого в зростанні якості підготовки кваліфікованих кадрів, і змістом і якістю професійного навчання кваліфікованих робітників для різноманітних сфер господарства; запитами сучасного виробництва і відставанням змісту освіти відповідно до інноваційних змін у науці, техніці, виробництві. Розв'язання цих суперечностей значно залежить від науково обгрунтованого вдосконалення змісту освіти, форм і методів навчання, яке можливо здійснити на основі вивчення й використання історико-педагогічного досвіду. У зв'язку з цим, заслуговують на увагу підходи до визначення змісту, форм та методів організації навчання у професійно-технічних училищах України в 40-50-х роках ХХ століття. Саме в цей час процедура відбору змісту форм та методів професійного навчання була безпосередньо зумовлена ситуацією у виробництві, потребами ринку праці.

**Мета статті** – проаналізувати форми навчання та форми організації навчання у закладах професійно-технічної освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Звернімо увагу, що відповідно до Положення про інституційну форму здобуття професійної (професійно-технічної) освіти (Наказ Міністерства освіти і науки України від 12 грудня 2019 року № 1552) здобувачі професійної освіти за особистою заявою можуть обирати такі форми навчання: очну (денну, вечірню), заочну, дистанційну.

**Дані форми здобуття професійної освіти передбачають:**

*1. Очна (денна, вечірня) здобуття професійної освіти*



Очна (денна, вечірня) форма означає постійну безпосередню взаємодію педагогічних працівників і здобувачів освіти.

Можливість організації освітнього процесу із використанням технологій дистанційного навчання.

Відвідування навчальних занять здійснюється згідно з розкладом.

Можливість винесення на самостійне опанування під час здобуття професійної освіти за вечірньою формою частини теоретичної підготовки програми. Практична підготовка має бути виконана повністю у закладі освіти або на підприємстві, в установі, організації.

### *II. Заочна форма здобуття професійної освіти*

1. Організація освітнього процесу в сесійний та міжсесійний період та кількість сесій визначається закладом освіти відповідно до освітніх програм закладу.

2. Особиста присутність здобувача освіти на сесії є обов'язковою, за винятком форм контролю, які здійснюються з використанням технологій дистанційного навчання.

### *III. Дистанційна форма здобуття професійної освіти*

Дистанційне навчання може бути реалізовано шляхом застосування дистанційної форми як окремої форми здобуття освіти або використання технологій дистанційного навчання для забезпечення навчання за різними формами здобуття освіти, їх поєднання [1].

За період свого існування навчальні заклади системи трудових резервів підготували велику кількість кваліфікованих робітничих кадрів. Ремісничі училища досліджуваного періоду стали основним джерелом підготовки робітників з молоді. Різноманітність професійно-технічних навчальних закладів, гнучкість їх роботи, врахування особливостей галузей промисловості та регіонів України – все це зумовило необхідність удосконалення програмного забезпечення їх діяльності.

Для професійної підготовки учнів Головним управлінням трудових резервів було розроблено понад 700 навчальних програм із різних професій. Ці програми були обов'язковими для всіх закладів системи трудових резервів без врахування специфіки господарського комплексу тієї чи іншої республіки, що входили до складу СРСР. Основний навчальний час в училищах та школах трудових резервів відводився на виробниче навчання. Загальноосвітні дисципліни були введені в навчальні плани лише в обсязі, що вважався достатнім для ефективнішого оволодіння професією. Співвідношення між виробничим і теоретичним навчанням було встановлено як 5:2. Так, у навчальному плані, для підготовки робітників-металістів із 4032 навчальних годин 2916 відводилося на виробниче навчання, а 1116 – на теоретичні дисципліни [4, с.18]. Навчальна документація для училищ та шкіл ФЗН складалася з кваліфікаційної характеристики, навчального плану, зведено-тематичного плану, програми виробничого навчання та програми зі спеціальної технології.

Слід підкреслити, що тематичний план визначав зміст занять та послідовність навчання учнів, основні теми інструктажу, якими повинні були супроводжуватися вправи учнів та виконані ними роботи. Зміст тематичного плану розподілявся за п'ятьма основними періодами: вхідний, операції, комплекси операцій, операції (друга група) та знов комплекси операцій [5, с.80].

У навчальній програмі подавався докладний та послідовний перелік вправ та розкривався зміст інструктажу. Слід зазначити, що спеціальні знання, які були необхідні майбутньому робітнику, обмежувалися лише необхідними відомостями про обладнання, матеріали, інструменти, технологічний процес, організацію робочого місця, креслення та техніку безпеки. Вагоме місце у підготовці кваліфікованих робітників відводилось майстрам виробничого навчання, які контролювали весь процес оволодіння учнями необхідних операцій та придбання ними достатнього досвіду для самостійного виконання певних робіт по спеціальності відповідно до вимог кваліфікаційної характеристики. Основною метою курсу спеціальної технології було надати учням ті спеціальні знання, без яких вони не змогли виконувати свою виробничу роботу. Основними формами теоретичних занять з учнями були лекції та бесіди, насамперед, широко використовувались наочні посібники, як об'ємні, так і площинні.

Отже, зазначимо, що на відміну від навчальних планів профшкіл кінця 20-х років, в навчальній документації ремісничих училищ передвоєнного періоду недостатньо уваги приділялось загальноосвітнім дисциплінам, які в загальному балансі навчального часу склали всього 9,5% та не передбачались політзаняття і вивчення рідної мови [5, с. 76].

*В наш час форми організації навчального процесу змогли покращити свій рівень.*

Професійна (професійно-технічна) освіта може включати природничо-математичну, гуманітарну, фізичну, загальнотехнічну, професійно-теоретичну і професійно-практичну підготовку.

Природничо-математична, гуманітарна, загальнотехнічна, професійно-теоретична підготовка здійснюється в спеціалізованих навчальних кабінетах, аудиторіях, лабораторіях і провадиться у таких формах:

– різні типи уроків, лекція, теоретичний семінар, практичний семінар, лабораторно-практичне заняття тощо;

– індивідуальне заняття здобувачів освіти;

– виконання здобувачами освіти індивідуальних завдань (реферат, розрахункова робота, курсовий проект, випускна та проміжна етапна кваліфікаційна робота, дипломний проект);

– навчальна екскурсія;

– інші форми організації теоретичного навчання.

Фізична підготовка проводиться у спеціальних приміщеннях, спортивних залах, на спортивних майданчиках, стадіонах у формі уроку фізичного виховання та в позаурочний час у спортивних секціях. Професійно-практична підготовка проводиться у навчальних майстернях, на полігонах, на тренажерах, автодромах, трактородромах, у навчально-виробничих підрозділах, навчальних господарствах, а також на робочих місцях на виробництві чи в сфері послуг у таких формах:

– урок виробничого навчання в закладі освіти;

– урок виробничого навчання на виробництві чи в сфері послуг;

– виробнича практика та інші види практичного навчання на робочих місцях на виробництві чи у сфері послуг [3];

– переддипломна (передвипускна) практика на виробництві чи в сфері послуг;

– інші форми професійної практичної підготовки.

Професійно-практична підготовка здобувачів освіти здійснюється у тісному поєднанні з виготовленням корисної продукції, наданням послуг, що оплачуються згідно з законодавством. Норми часу навчальної роботи закладів професійної (професійно-технічної) освіти зі специфічними умовами навчання визначаються відповідно до установчих документів центральними органами виконавчої влади, до сфери управління яких вони належать [2].

**Висновок:** Отже, здійснений нами аналіз розвитку змісту, форм та методів професійно-технічної освіти, свідчить, що їх відбір зумовлювався рівнем розвитку економіки, потребами у фахівцях того чи іншого профілю, вимогами нормативно-правових документів у сфері професійно-технічної освіти. В умовах централізації освіти цей складний взаємозв'язок між сферою економіки та змістом, формами й методами навчання здійснювався на засадах адміністративного підходу й авторитарних методів.

#### Список використаних джерел:

1. Котляр Е. Державні трудові резерви СРСР в роки Великої Вітчизняної війни. Москва: Вища шк., 1975. 22 с.

2. Про внесення змін до деяких законів України щодо організації діяльності закладів професійної (професійно-технічної) освіти зі специфічними умовами навчання : Закон України № 990-IX від 5 листопада 2020 року. Ст. 25. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/990-20#Text>.

3. Стаття 25. Форми організації навчального процесу. URL: [https://protocol.ua/ua/pro\\_profesiynu\\_\(profesiyno\\_tehnichnu\)\\_osvitu\\_stattya\\_25/](https://protocol.ua/ua/pro_profesiynu_(profesiyno_tehnichnu)_osvitu_stattya_25/).

4. Форми навчання. URL: <https://vpubud.lutsk.ua/formi-navchannya-12-37-28-03-02-2020/>.

5. ЦДАВО України. Ф. 4609. оп. 1. Спр. 9. 135 арк.

УДК 159.923.2:316.36

## ОСОБЛИВОСТІ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Руденко Сергій, здобувач ОР «бакалавр»

спеціальності 012 «Дошкільна освіта», 4 курс, РДГУ

*Керівник: Безлюдна В.І., кандидат педагогічних наук, доцент*

**Постановка проблеми.** У Базовому компоненті дошкільної освіти, що є державним стандартом першої ланки системи освіти України, зазначено, що на кінець дошкільного періоду життя в дитини має бути сформована така базова характеристика особистості, як відповідальність [1, с. 5].

Проблема відповідальності набула висвітлення в наукових дослідженнях К. Акулової, Н. Басюка, М. Левківського, Т. Гурлевої, О. Семенкова, Н.Стаднік та ін., які розглядають відповідальність як інтегративну властивість особистості, систему відповідальних уявлень і ставлень, смисловий принцип регуляції поведінки індивіда. Ґрунтовний аналіз історії досліджень відповідальності в психолого-педагогічній літературі було здійснено Беленькою Г.В., Івановою Т.Ю., Фасолько, Корякіною І.В. та іншими науковцями.

У психологічній літературі немає єдиного трактування поняття «відповідальність». У сучасному тлумачному психологічному словнику відповідальність визначається, як «здійснюваний у різних формах контроль над діяльністю суб'єкта з позицій виконання нестандартних, не прийнятих у суспільстві норм і правил. Розрізняють зовнішні форми контролю, що забезпечують покладання відповідальності за результати його діяльності (підзвітність, карність), і внутрішні форми саморегуляції його діяльності (почуття відповідальності, почуття обов'язку). Відповідальність особистості перед суспільством характеризується свідомим дотриманням моральних принципів та правових норм. Відповідальність як риса особистості формується в ході спільної діяльності як результат інтеріоризації соціальних цінностей, норм, правил». [7, с. 55-56]. У працях Т. Фасолько відповідальна особистість характеризується як така, що усвідомлено приймає моральні вимоги і норми як принципи і норми власної поведінки, має почуття морального обов'язку [5]. Авторка підкреслює, що до педагогічних умов виховання відповідальності, як моральної норми поведінки дитини, можна віднести: створення сприятливого психологічного клімату взаємин дітей і дорослих; оволодіння дітьми прийомами осмислення норм, аналізу ситуацій морального змісту, планування й оцінювання вчинків, передбачення можливих способів поведінки і її результатів і на цій основі прийняття усвідомлених етичних рішень; утілення норм відповідальності в практику самостійно здійснюваних вчинків[5].

Визначаючи відповідальність, педагоги, психологи особливу увагу приділяють таким вольовим якостям особистості, як точність у виконанні обов'язків, пунктуальність та готовність відповідати за наслідки своїх дій, здатність особистості до співпереживання, чуйність до чужого болю, наполегливість, старанність, прояв сміливості, витримки [2]. Іванова Т. визначає такі показники відповідальності дітей дошкільного віку: 1) уявлення дітей про те, що таке «відповідальність», правила поведінки відповідальної людини; 2) прагнення бути відповідальною особою (внутрішній мотив); 3) характер дій, спрямованих на успішне виконання завдання (вчасно починає і закінчує справу, намагається подолати труднощі, доводить справу до кінця, здійснює самоконтроль); 4) емоційне переживання досягнення результату (турбується за успіх, відчуває задоволення від успішного виконання справи, переживає оцінку своїх результатів іншими людьми); 5) самооцінка відповідальності; 6) спрямованість відповідальності за свої вчинки і дії [3]. Беленька Г. вважає, що основним методом формування відповідальності у дітей дошкільного віку виступає приклад дорослого, який, за допомогою різних засобів (міміки, жестів, слів, дій), візуалізує свої емоції перед

дитиною. Вроджена здатність малюка до наслідування забезпечує можливість сприйняття і привласнення продемонстрованих способів взаємодії з оточуючими. Допоміжними методами виступають: читання дитячої літератури, ігри-драматизації, ігри фантазії, розглядання картинок і бесіди за їх змістом, розповіді з власного досвіду [2]. Особливо гостро питання розвитку відповідальності постає в умовах наявності своєрідності психофізичного розвитку, що проявляється у дефіциті певних функцій і справляє негативний вплив на особистісний розвиток, виступаючи в подальшому суттєвою перешкодою на шляху до соціалізації осіб з особливими освітніми потребами. Порушення психофізичного розвитку (ППФР) часто негативно впливають на формування особистості дитини, викликають психічні відхилення, специфічні особливості емоційної та вольової сфери, сприяють розвитку негативних властивостей характеру (сором'язливості, безвідповідальності, нерішучості, негативізму, почуття неповноцінності)[5]. Саме тому психодіагностика та розвиток відповідальності набуває особливого значення при вивченні дітей з ППФР та розробці адекватного змісту корекційної роботи, у процесі якої необхідно враховувати різноманітні особливості психічних процесів, станів і властивостей особистості.

**Мета** дослідження – висвітлити результати емпіричного дослідження особливостей відповідальності дітей дошкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку. Експериментальна робота здійснювалась на базі Центру розвитку дитини «Шпаківня» м.Рівного. У ньому брали участь діти дошкільного віку 5-6 років з ППФР. У дослідженні було застосовано методику «Проблемні ситуації», проєктивну методику «Закінчи розповідь», морально-етичну бесіду.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Результати діагностичного обстеження відповідальності в дошкільників з порушеннями психофізичного розвитку показало, що переважна більшість дітей не проявляли інтересу до завдань, часто відволікалися. Дошкільники мають недостатні знання про сутність відповідальності, не можуть спрогнозувати результати своїх дій та дій інших людей, оцінити вчинки однолітків. У дітей нашої вибірки часто прояви відповідальності зумовлювалися контролем з боку дорослих, побоюванням одержати догану або прагненням отримати схвалення і винагороду. Іноді дошкільники з порушеннями мовлення називали моральну норму, правильно оцінювали поведінку однолітків, але не змогли мотивувати свою оцінку.

З метою розвитку відповідальності в експериментальній групі дітей дошкільного віку з ППФР був застосований комунікативний тренінг (за програмою І. Мартиненко) [4]. На заняттях широко використовувалася робота з літературними персонажами, моделювалися різні ситуації спілкування, застосовувалася різноманітна наочність. З дітьми проводилися різноманітні ігри (комунікативні, дидактичні, рухові, музичні), психогімнастика, бесіди та ін. На заняттях формувалися уявлення дітей про моральність, поняття норм правильної поведінки, прагнення відповідати моральному зразку.

Після проведення корекційно-розвивальної роботи в експериментальній групі покращилися показники рівнів розвитку відповідальності. Діти намагалися проявляти відповідальність через власні вчинки; розуміли, що таке чесність, доброта, обов'язок; добровільно відмовлялися від приємного на користь необхідного, удосконалилися навички контролю над собою в різних проблемних ситуаціях.

**Висновки.** Отже, виконане дослідження засвідчує, що проблема відповідальності дітей дошкільного віку становить певний інтерес для психолого-педагогічної науки. Більшість науковців вважають, що відповідальність особистості – це якість, яка є регулятором поведінки, тому і визначення відповідальності подається через опис способів і форм поведінки. У літературі недостатньо розроблені методи діагностики та розвитку відповідальності дошкільників з порушеннями у розвитку. Автори визначають наступні психолого-педагогічні умови виховання відповідальності: використання в освітньому процесі закладів спеціальної освіти всієї різноманітності психолого-педагогічних методів дошкільної спеціальної педагогіки; врахування природи порушення, його ступеня, віку дитини; а також, як дитина ставиться до свого порушення. Розвиток відповідальності буде ефективним, якщо застосовувати психологам

у своїй роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку спеціальні заняття комунікативного тренінгу.

#### Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / наук. керівник: А. М. Богуш; авт. кол.: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л. та ін. Київ, 2012. 26 с.
2. Беленька Г. В. Формування відповідальності у дошкільників. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2015. № 1–2 (46–47). С. 63–67.
3. Іванова Т. Ю. Психолого-педагогічні умови формування відповідальності у дітей 5-6 років. URL: <https://dspace.tltsu.ru/bitstream/> (дата звернення: 22.04.2022).
4. Мартиненко І. В. Комунікативний тренінг для дошкільників з порушеннями мовлення: навч.-метод. посіб. Харків: Ранок, ВГ «Кенгуру». 2018. 120 с. (Серія «Інклюзивне навчання»).
5. Трофименко Л. І. Особливості розвитку особистості дошкільників з мовленнєвими порушеннями. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/.pdf> (дата звернення: 02.04.2022).
6. Фасолько Т. С. Виховання відповідальної поведінки у дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Київ, 2000. 18 с.
7. Шапарь В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640 с.

УДК 159. 923 : 17. 035. 1

### ВИХОВАННЯ АЛЬТРУЇСТИЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНОСТІ

Савсюк Валентин, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 053 «Психологія», 4 курс, РДГУ

Керівник: Яцюк Н.О., кандидат психологічних наук, доцент

**Постановка проблеми.** Зміни в суспільному житті людини являють собою передумову постійної трансформації освітнього середовища. Поява у дитячому та молодіжному середовищі таких явищ, як індивідуалізм, споживацька ментальність, суб'єктивізм, що є передумовами егоїзму, натякає на необхідність змінювати пріоритетні напрямки виховання особистості. Тому головним пріоритетом стає особистість та її моральні якості, які несуть гуманістичний характер. Яскравим прикладом цього являється реформа освіти Нової української школи (НУШ), одним із головних завдань якої є «формування особистості, здатної до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям та суспільству». Ці постулати вказують на те, що пріоритетним напрямком розвитку особистості є так звана альтруїстична спрямованість. Про це, на перший погляд, просте явище завжди стояло гостре питання. Протягом всієї наукової історії різні вчені-психологи осмислювали цей феномен. Хоч і назбиралось купа наукових праць та дисертацій, але в сучасній виховній практиці спостерігається велика невідповідність між теоретичними доробками та практичним досвідом.

Тому **метою даного дослідження** є проаналізувати розвиток даного явища в умовах сучасного освітнього середовища.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Що ж означає сам термін «альтруїзм»? Якщо зануримось в енциклопедичний філософський словник, то знайдемо що альтруїзм ( від. лат. “alter” – інша) – це моральний принцип, спосіб думок та поведінки, який спрямований на благо інших людей і носить безкорисливий характер [2, с.23].

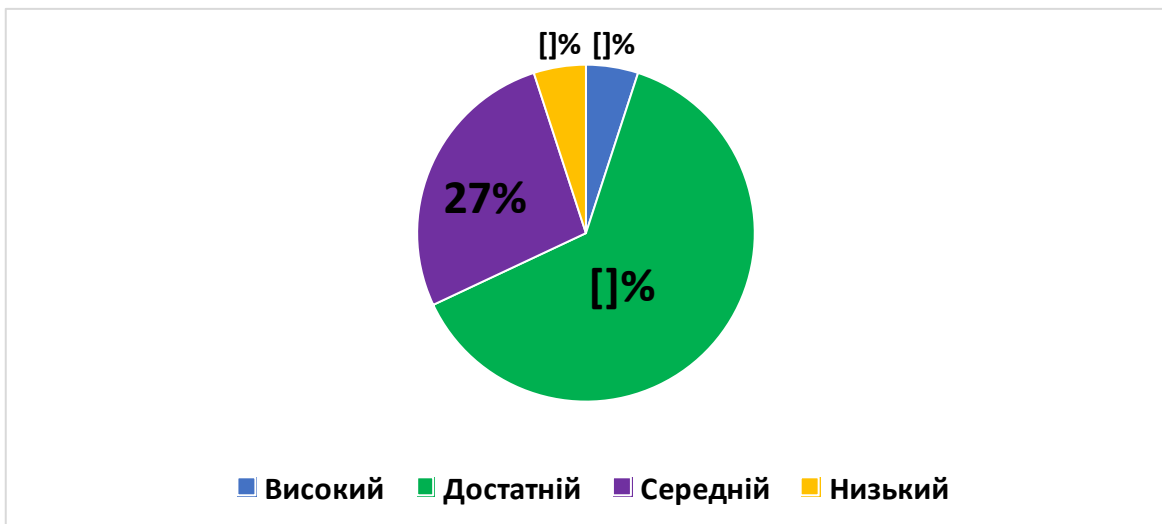
Якщо говорити про соціально-педагогічну царину, то тут це поняття не дуже досліджене і на функціональному, і на сутнісному рівнях. А саме не глибоко дослідженні механізми формування альтруїзму, педагогічні засоби та умови що сприяють формування даних якостей, та роль альтруїзму в особистісному становленні людини. Не зважаючи на поширений індивідуалізм, на сучасному етапі спостерігається позитивний розвиток явища альтруїзму. Тому що сучасна молодь на відміну від попередніх поколінь більше володіють уміннями бути

щедрими, солідарними та співчутливими. Так, як вони менше залежать від суспільства, то і нав'язати альтруїзм не вдасться. В даному випадку виховання альтруїзму потрібно проводити на основі сфери інтересів дітей. Також не можна забувати що кожна сучасну людину цікавить питання свого покликання в житті. І батьки, які були виховані на інших системах цінностей, досить часто не розуміють важливість цього компоненту становлення особистості, який досить часто утворює рушійні сили, що допомагають дитині стати самодостатньою особистістю.

Під час виховання альтруїзму необхідно зберігати баланс між Внутрішнім «Я» та «Іншими», тобто навколишнім світом. Через те, що перенесення акцентів в одну із сторін може призвести до відхилень. Наприклад, перенесення акценту у світ може призвести до інфантилізму та конформізму, а зациклення на внутрішньому «Я» може призвести до схильності піклування тільки про себе і нікого іншого та зарозумілості. Формування даного способу думок та дій краще за все проводити ще з дитинства. Але виникає питання: на якому етапі необхідно сконцентрувати увагу? Кожен етап має свої особливості і на кожному можна проводити ту чи іншу роботу. Та найбільш сприятливим є період молодшого підліткового віку (10-12 років), тому що він стає початком формування нових особистісних якостей, вироблення основних моделей поведінки. А оскільки на даному віковому періоді ці всі явища ще не структурувались, то є можливість ефективно здійснювати педагогічний вплив на дитину. А також дослідити механізм створення безкорисливого вчинку.

Зрозуміти реальний стан розвитку альтруїзму в підлітків допомагають різні методики та опитувальники. В нашому дослідженні була використана діагностика особистісної установки «альтруїзм-егоїзм».[1] Діагностика сучасного виховання альтруїзму у дітей молодшого підліткового віку проводилася на базі Біленського закладу загальної середньої освіти I-III ступенів. До дослідження долучилися класні керівники та шкільний психолог. Загалом було опитано 45 учнів 5-6 класів.

Отримані статистичні дані оформлялись за чотирма рівнями: високий, достатній, середній та низький. Їхній аналіз дав змогу побачити та зробити висновки щодо готовності молодших підлітків до соціально-значущих дій. За допомогою математичних підрахунків отриманих результатів ми встановили рівень сформованості альтруїстичних установок, які мають таке графічне зображення:



За результатами опитування вдалось виявити що 5% учнів мають високий рівень, 67% мають достатній рівень, 27% мають середній рівень і 5% мають низький рівень.

Ці дані можна інтерпретувати таким чином:

–Високий рівень говорить про те, що 5% опитаних учнів має установку альтруїзму. Це означає що вони можуть зробити безкорисливий вчинок, який спрямований на допомогу іншому. Безкорислива допомога у складній ситуації є типовою соціальною нормою. Зазначена категорія може бути кваліфікована як справжні альтруїсти.

– Достатній рівень до якого відноситься 63% опитаних учнів говорить про те, що ці учні формують свою соціальну установку, що відображається у варіативному виборі альтруїстичних або егоїстичних дій, але в даному випадку спостерігається схильність до альтруїзму. Найчастіше він відображається у словесній формі підтримки іншого.

– Середній рівень (27%) вказує на те, що дані учні вибірково готові до допомоги іншому або якої соціально-значущої дії. У їхній поведінці спостерігається своєрідне вагання між зацікавленістю тільки собою та своїми справами і допомогою іншим.

– Низький рівень мають 5% опитаних учнів і це вказує на те, що у них переважають егоїстичні тенденції. Якщо допомога іншим або соціально-значуща дія не має для них ніякого стимулу, більшість всього вони цього робити не будуть.

Проводячи дослідження необхідно пам'ятати що діагностування може бути не зовсім точним. Тому не припустимо вішати на дитину якісь ярлики. Навіть якщо діагностування показало що вона на 100% егоїст, то це не означає що вона буде такою завжди. Згідно положень Л. Виготського людська психіка має соціальну природу і розвиток психічних процесів є детермінованим, а оволодіння специфічними формами людської діяльності формує вищі психічні функції та спричиняє дозрівання вже набутих. Відповідно до цього альтруїзм, як і егоїзм, є соціально-детермінованим, а отже формується, розвивається та видозмінюється в процесі взаємодії між людьми.

**Висновки.** Отож, можна сказати, що, незважаючи на егоїстичні тенденції, котрі розвиваються у сучасному світі, можна побачити позитивний розвиток альтруїстичної спрямованості у сучасній молоді (і у людей в цілому). Особливо це видно в умовах теперішнього важкого періоду для нашої країни. Хоч люди і мають скрутні часи, але вони готові ділитися з іншими будь-чим: хтось підтримує матеріально, хтось морально, але ці речі показують, що ідея альтруїзму проростає, як насіння і дає свої плоди, які роблять наш світ набагато кращим. Тому це явище необхідно розвивати і надалі, і тільки тоді ми зможемо жити у суспільстві, яке позбавлене більшості поганих рис, що заважають розвитку людей.

#### Список використаних джерел

1. Фетискін Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Соціально-психологічна діагностика розвитку особистості і малих груп. Москва, Вид-во Ін-ту Психотерапії, 2002. 490с. (на рос.мові)
2. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди; редкол.: В. І. Шинкарук (гол.) та ін. Київ: Абрис. 2002. 742 с.

УДК 159. 9. – 054. 7

### ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОЦЕСІВ АКУЛЬТУРАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ ДО УМОВ ІНКУЛЬТУРАЛЬНОГО ПРОСТОРУ

Сова Ярослава, здобувач ОС «магістр»

спеціальності 053 «Психологія», 5 курс, РДГУ

Керівник : Безлюдна В.І., кандидат педагогічних наук, професор

**Постановка проблеми.** Зростання масштабів трудової міграції населення України та підвищення її інтенсивності актуалізує вивчення процесів трудової міграції та її соціальних наслідків. Сьогодні жаклива ситуація війни в Україні стала новим глобальним поштовхом для вимушеної еміграції мільйонів українців. З огляду на важку економічну, соціальну ситуацію в Україні, значний дефіцит робочих місць на ринку праці, відсутність потреби на певні спеціальності, продовжується виїзд громадян з України за кордон з метою працевлаштування і безпеки. Масова міграція сучасних українців є однією з найбільш гострих проблем нашого суспільства. Теоретичні розробки проблеми міграції в галузі соціальної психології здійснювали В. С. Агеєв, Г. М. Андреева, М. Н. Корнев, Л. Е. Орбан-Лембрик. Дослідниками сучасних міграційних процесів є О. Є. Білінова, Е. В. Вітенберг, В. В. Гриценко, М. А. Іванова,

В. К. Калиненко, К. В. Коростеліна, О. А. Кравцова, Н. М. Лебедева, Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова, Н. С. Хрустальова та інші [1;2].

**Мета повідомлення** – висвітлити теоретичне узагальнення основних соціально-психологічних понять, які характеризують ситуацію зовнішньої трудової міграції в сучасній Україні та особливості процесу акультурації українських трудових мігрантів до умов інкультурального простору.

**Виклад основного матеріалу.** Міграційна поведінка є одним з видів демографічної поведінки й являє собою сукупність дій та відносин, які опосередковують переселення індивідів або відмову від них. У рамках вивчення міграційної поведінки досліджують соціально-психологічні аспекти індивідуального, групового та масового ставлення людей до зміни місця проживання [7, с. 85].

Процес міграції населення містить три стадії: перша з них – потенційна міграція, друга – «власне» міграція населення, третя й остання – адаптація переселенців до умов життя в місцях їх поселення. На початковій стадії міграційного процесу під впливом можливих перспектив зміни деяких умов життя відбувається формування тих чи тих установок міграційної поведінки.

Адаптація – соціально-психологічний і психофізіологічний процес пристосування особистості або соціальної групи до нових умов соціального середовища в місцях заселення. Важливою складовою адаптації є узгодженість самооцінок, очікувань та домагань індивідів з їхніми можливостями та реаліями нового життя в місцях заселення. Процес адаптації відбувається водночас на фізіологічному, біологічному, психологічному та власне соціальному рівнях. Адаптація є неодмінною умовою укорінення переселенців у місцях їх заселення, проте цілком не вичерпує феномена переходу їх до складу постійного населення. Пристосування мігрантів до нових умов та способу життя відбувається нерівномірно. Інколи адаптація завершується швидко, але зазвичай – це вельми тривалий процес, досить часто обтяжений труднощами облаштування новоселів. Нерідко пристосування матеріальних умов життя в місцях заселення нові групи, зростає частка жінок, сімейних людей. Якщо не виникає серйозних зовнішніх або внутрішніх перешкод до виїзду на роботу за кордон, трудова еміграція стає масовою. Певне значення має і наявність на Заході досить чисельної української діаспори. Завдяки цьому тут уже знають українців, покладаються на такі риси їх ментальності, як працьовитість і порядність [5].

Особи з низьким рівнем освіти, з одного боку, і з високим – з іншого, залучені до трудової міграції набагато менше. Малоосвічені люди через низьку кваліфікацію мають заздалегідь невеликі можливості працевлаштування за кордоном, тоді як особи з високою освітою менше зацікавлені в цьому, тому що у них кращі можливості працевлаштуватися на вітчизняному ринку праці. Роботодавці за інших рівних умов надають перевагу саме особам з вищою освітою (причому це стосується і тих видів діяльності, які за всіма об'єктивними ознаками не потребують від виконавців високої освітньої підготовки) [4].

Досить серйозні негативні наслідки міграції, виникають через порушення прав мігрантів, дискримінаційні умови праці та її оплати, психологічну і соціально-психологічну адаптацію людини в інкультуральному просторі. Наважуючись на переїзд, більшість людей вважає, що це єдине правильне вирішення їхніх основних проблем, і тому вони готові їхати за кордон без знання мови країни, культури, традиційних звичаїв і без достатньої робочої кваліфікації погоджуються навіть на нелегальну роботу. Також з моменту прибуття на нове місце у всіх мігрантів починається процес вживання, входження, облаштування в новому для них суспільстві і країні, в нові політичні, правові, економічні, соціальні, психологічні, культурні аспекти. Інша культура примушує мігрантів відмовитись від попереднього способу життя, прийняти нові правила та зразки поведінки, соціальні норми. І ще однією проблемою, з якою стикаються українські трудові мігранти, є усвідомлення свого соціального стану. В людей, які на Батьківщині були незалежними чи посідали шановане місце в суспільстві, дуже знижується самооцінка. Така ситуація спричиняє у трудових мігрантів відчуття та психологічні переживання: відчуття втрати чи позбавлення (статусу, друзів, Батьківщини, професії, майна); відчуття бути знехтуваним (неприйняття нової культурою) і відчуття відкидання (неприйняття



нової культури); збій у рольовій структурі (ролях, очікуваннях), плутанина з самоідентифікацією, цінностях, почуттях; відчуття тривоги, заснований в різних емоціях (подив, відраза, обурення), що виникають внаслідок усвідомлення культурних відмінностей; відчуття неповноцінності через нездатність справитися з новою ситуацією. Проте є й такі мігранти, які не відчують депресії і тривоги, іноді і з задоволенням переживають новий досвід минулого і успішно адаптуються до місцевих умов іншої культури від перших днів перебування. Успішність адаптації багато в чому визначається психологічним станом і настроєм людини. Та навіть при сприятливих умовах адаптація до іншого культурного і етнічного середовища – складний стресогенний процес. Перший період адаптації є найскладнішим, який триває для трудових мігрантів до шести місяців [3; 5; 6].

Вчені виділяють кілька аспектів в переживанні ситуації вимушеної міграції. Це міграція як переживання негативних життєвих подій — втрат, поневірянь, змін, що відбуваються до і під час переселення. Також це адаптація мігрантів у новому соціокультурному середовищі: міграція як переживання змін і культурних розбіжностей ізоляції і депривації. Травмування психіки в новому соціокультурному середовищі, викликане вимогами адаптації й іншими труднощами, що виникають після тривалого переїзду (зокрема, мігрантофобією). Все це нерідко перевищує психофізіологічні можливості людей й ставить перед ним проблему виживання. За словами «вимушений мігрант» стоїть особиста трагедія, соціальне безправ'я та психічна вразливість, важкий тягар матеріальних проблем, постійний страх за майбутнє, підірване здоров'я та підвищений ризик захворювань, конфлікт з собою й іншими, нарешті, відчуття себе «чужаком» і людиною другого сорту. Переживання цього статусу визначає психопатологічний статус мігранта. У психології, при обговоренні таких переживань і їх віддалених наслідків, широко використовують два поняття – «стрес» і «травма».

У 1974 р. канадськими психологами Дж. Беррі і Р. Анніс був описаний один із специфічних різновидів стресу, що відчувають мігранти на новому місці – стрес акультурації. У рамках клінічного підходу стрес акультурації розглядався спочатку як форма аномічної депресії (аномія — втрата цінностей і норми). Згодом, Дж. Вестермайер представив стрес акультурації як синдром, який поєднує у собі депресивні, параноїдні та тривожні симптоми. У ролі проявів стресу акультурації більшість дослідників та практичних психологів називають соціальну дезінтеграцію і особисту кризу. На груповому рівні джерелом тривожності стає те, що в нових умовах не працюють колишні схеми владних відносин, громадського порядку та економічні стратегії, але на індивідуальному рівні виникатимуть ворожість, невпевненість, ідентифікаційна сплутаність і депресія. В комплексі проблем, притаманних мігрантам, важливе місце посідають психологічні наслідки депривації та ізоляції.

**Висновки.** У сучасних умовах криза міграції в Україні знаходить своє відображення у підвищенні інтенсивності як внутрішньорегіональної, так і міжрегіональної міграції, значному впливі населення за межі країни, зростанні трудової та вимушеної зумовленості міграцій, у формуванні потужних зовнішніх потоків трудових мігрантів. Таким чином, для соціально-психологічного аналізу ситуації трудової міграції в Україні доцільно опиратися на наступні детермінанти: види міграції, потенційна міграція, міграційна установка, міграційна мотивація, міграційна поведінка, чинники та стимули міграції, міграційна ситуація, міграційна рухливість, міграційний потік, адаптація та акультурація мігранта. Сучасна масштабна міграція призводить до того, що величезні маси людей опинилися у посередництві культурного буття, через це форми їх культурної взаємодії стали гібридними. Проблеми культурного прикордоння і ускладнення самоідентифікації людини на психологічному, соціальному, віртуальному рівнях вимагають свого вирішення.

#### Список використаних джерел

1. Лютак О. З. Класифікація міграції як предмет наукового аналізу. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія психологія*. Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2006. Вип. 11. Ч. 1. С. 223–234.

2. Лютак О. З. Мотивація сучасної української міграції. *Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія*: зб. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка АПН України. Київ: Логос, 2008. Т. 7. Вип. 15. С. 190–194.
3. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : підруч. для студентів вищ. навч. закл.: У 2 кн. Кн. 1. Соціальна психологія особистості і спілкування. Київ: Либідь, 2004. 574с.
4. Прибиткова І. Сучасні міграційні процеси. Теоретико-методологічні аспекти досліджень. *Соціологія: ТММ*. 1999. № 1. С. 161–172.
5. Слюсаревський М. М., Блинова О. Є. Психологія міграції: навч. посіб. Кіровоград: Імекс ЛТД, 2013. 244 с.
6. Сухарев А. В. Етнічна функція культури і психічні розлади. *Психологічний журнал*. 1996. № 2.
7. Хміль М. М. Аналіз сучасного аналізу міграційних процесів в Україні в контексті національної безпеки. *Вісник КНУ: філософія, політологія*. 2002. № 38–41. С. 81–85.

УДК 159. 9. 019. 4

## ІНДИВІДУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕГУЛЯЦІЇ І САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА

Сосонюк О., здобувач ОС «бакалавр»

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

Керівник: Созонюк О.С., кандидат психологічних наук, доцент

**Постановка проблеми.** Встановлення та дослідження індивідуальних особливостей регуляції і саморегуляції поведінки особистості підлітка є обґрунтованим рішенням різноманітності шкільних проблем підліткового віку. Це обумовлено недостатнім рівнем розвитку саморегуляції цього віку, що передбачає свідомий вплив учня на власну поведінку, залучення психічних процесів з метою збереження чи зміни характеру їх функціонування. Варто підкреслити, що розвиток та формування саморегуляції та регуляції поведінки особистості підлітка є важливим особливо у підлітковому віці. Адже в цей період відбувається становлення індивідуального стилю особистісної саморегуляції, що передбачає вироблення гармонічної поведінки, розвиток вміння керуватися відповідно до окреслених цілей та завдань, розвивати вміння направляти та коригувати власну поведінку відповідно до вимог сьогодення чи певному освітньому середовищі. Разом з тим, у підлітків може спостерігатися становлення ціннісних орієнтацій, моральних переконань чи естетичних смаків [1, с. 140-143].

Українськими вченими та дослідниками окреслено розуміння природи саморегуляції поведінки особистості, що висвітлено у працях І.Беха, Г.Костюка, Л.Долинської, В.Каліна, В.Котирло, М.Савчина, О.Чебикіна та багатьох інших. У перехідному віці проблемі саморегуляції присвячено роботи М.Боришевського, де він окреслив раціональне управління психологічними механізмами саморегуляції поведінки підлітків та визначає їх особистісний розвиток [1; 2].

**Мета дослідження** – окреслити експериментальні результати проведеного дослідження щодо встановлення індивідуальних особливостей регуляції та саморегуляції поведінки особистості підлітка.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Мною було проведено комплексне дослідження 36 підлітків, з них 20 хлопців та 16 дівчат на базі НВК № 1 – Гімназія у м.Славута, Хмельницької області. Метою дослідження було окреслено: виявити та встановити індивідуальні особливості регуляції та саморегуляції поведінки підлітків.

Задля дослідження мною було запропоновано різносторонні методики, зокрема «Дослідження вольової саморегуляції», що передбачає тест-опитувальник А.В. Зверькова та Є.В. Ейдмана. Згідно цієї методики підліткам необхідно було відповісти на 30 запитань та вирішити по відношенню до самого себе: вірне твердження чи хибне. Обробка результатів здійснювалась на основі означення величин, що відбувалось підрахунком суми балів індексів

вольової саморегуляції за пунктами загальної шкали (В) та індексів за субшкалою «наполегливість» (Н) та «саморегуляція» (С). Натомість задля окреслення рівня вольової саморегуляції визначається на середніх значеннях для кожної шкали: «В» сума дорівнює 12; «Н» – 8; «С» – 6.

Згідно проведеного дослідження нами було отримано такі результати: серед 36 підлітків, у 39% (10 ос.) спостерігається високий рівень саморегуляції, що характеризуються активністю, незалежністю, самостійністю та емоційною зрілістю. Як правило, вони вміють розподіляти зусилля та способи контролю над власними вчинками, планомірно реалізують наміри та рефлексують власні мотиви. Натомість, середній рівень саморегуляції спостерігається у 65% (18 ос.) підлітків. Основною характеристикою є дуже часта зміна поведінки та залишення на пів шляху розпочатої справи. Решта підлітків 36% (8 ос.) продемонстрували низький рівень саморегуляції, що передбачає чуттєвість до змінюваних умов та знижену працьовитість, імпульсивність та нестійкість намірів, зокрема низьку рефлексивність власних дій. Це може бути пов'язано з вираженою витонченістю натури, незрілістю самоконтролю.

Ще однією методикою став опитувальник В. І. Морсанова «Стиль саморегуляції поведінки – 98 – ССП – 98». Згідно цієї методики пріоритетним є діагностика розвитку індивідуальної саморегуляції, на основі планування, моделювання, програмування та оцінки результатів і встановлення показників розвитку самостійності та гнучкості. Згідно цієї методики підліткам було запропоновано 46 тверджень, що вміщують в собі 6 шкал по 9 тверджень у кожній. Особливістю структури опитувальника є входження у склад ряд тверджень одразу двох шкал. Підліткам слід було обрати одну можливу відповідь «Вірно», «Мабуть вірно», «Мабуть невірно», «Невірно». Натомість, обробка результатів здійснювалась за регуляторною шкалою.

Згідно проведеного дослідження нами було отримано такі результати: шкали гнучкості та самостійності показали найвищі результати на середньому рівні сформованості. Саме ці показники окреслюють гармонічність усіх процес регуляції. Натомість гнучкість дає можливість реагувати на динамічну зміну подій та дозволяє виконати поставлене завдання при ризикованій ситуації. Середній рівень сформованості також вказує на наявність автономності в плануванні поведінки та діяльності, тримання під контролем хід виконання певного завдання, рефлексія та оцінювання отриманих результатів власної діяльності. Проте у випадку обставин, що вимагають коригування планів, такі підлітки здатні перебудувати та переконструювати план виконання дій та поведінки.

Якщо говорити про шкалу моделювання та оцінювання результатів, нами було досягнуто теж середній показник, що характеризує індивідуальну розвиненість та адекватну самооцінку власної поведінки. Це дає нам змогу охарактеризувати середню адекватність самооцінки та присутність часткової стійкості та сформованості критерії суб'єктивності. Такі підлітки здатні до досягнення поставлених цілей у перспективі, що дає змогу відобразити рівень адекватності програмних дій та кінцевих результатів поставленої мети. Респонденти мають змогу адекватно розцінювати сутність неузгодженості отриманих результатів з початковою метою, встановити причини цієї неузгодженості на основі гнучкої адаптації до умов зміни. Вони здатні до зміни зразку умов значимості на умовах спонтанності чи змінюваності обставин, зокрема при переході на іншу систему роботи.

Натомість планування та програмування дали змогу діагностувати індивідуальну особливу розвиненість програмування підлітків власних дій. Середній рівень сформованості показує часткову індивідуально-визначену потребу аналізувати, синтезувати та продумувати способи і види своєї поведінки та діяльності задля безпосереднього досягнення цілей та завдань. Зокрема це стимулює розгорнутості поведінкових програм, що створюються самостійним образом, є стійкими та гнучкими до змін. У випадку невідповідності мети отриманим результатам здійснюється коригування програми та порядку виконання дій. Такі показники характеризують особливості індивідуального визначення мети та спрямування. Зокрема виникає потреба в усвідомленому плануванні діяльності, що будуть деталізованими, реалістичними, дієвими та стійкими.

Таким чином, ми встановили, що такий вид опитувальника здійснюється як певна інтегрована шкала загального рівня саморегуляції. Завдяки цьому можливо сформулювати характеристику загального рівня сформованості системи індивідуальної та усвідомленої саморегуляції підліткової активності.

Дослідження також передбачало впровадження тесту переплетених ліній А.Рея. Згідно мети методики означено виявлення концентрації довільної уваги підлітків. Він містить в собі 16 переплетених ломаних ліній, а обробка результатів містила в собі центральний показник – час, що витрачений на лінії та допущені при цьому помилки. Згідно проведеного дослідження нами було отримано такі результати: у 39% (16 ос.) підлітків спостерігається високий рівень концентрації довільної уваги, що дозволяло виконати завдання за 6 хв. із допущенням 2-х помилок. Натомість у 62% (20 ос.) підлітків спостерігається середній рівень концентрації довільної уваги. Вони впорались із завданням за 8 хв., при цьому допустили 3-5 помилок. Варто підкреслити, що серед підлітків не виявлено низького рівня концентрації довільної уваги.

**Висновки.** Отже, отримані результати діагностики методиками «Дослідження вольової саморегуляції» (А.Зверькова та Є.Ейдмана); «Стиль саморегуляції поведінки – 98 – ССП – 98» (В.Морсанова); тест переплетених ліній А.Рея – свідчать про обґрунтованість та необхідність впровадження корекційно-розвивальних занять задля підвищення рівня розвитку саморегуляції поведінки у підлітків. Зокрема, нами у роботі пропонується реалізація та застосування різноманітних вправ, що будуть підвищувати рівень самоконтролю щодо власного емоційного стану у ході спілкування та різних видів діяльності.

#### Список використаних джерел

1. Кириченко Т. В. Методичний арсенал вивчення механізмів саморегуляції поведінки підлітків. *Психологія* : зб. наук. пр. Київ, 2000. С. 140–148.
2. Кириченко Т. В., Кириченко Т. Г. Здоров'я в системі ціннісних орієнтацій підлітків. *Актуальні проблеми валеологічної освіти, оздоровчої фізичної культури та фізичної реабілітації в навчальних закладах України* : зб. наук. пр. Кіровоград, 2000. С. 70–73.

УДК 159.922.8:159.942

#### ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ

Стеблюк Яна, здобувач ОС «бакалавр»  
спеціальності 053 «Психологія», 2 курс, РДГУ  
Керівник: Джемсера О. В., старший викладач

**Постановка проблеми.** Підлітковий вік є найбільш непередбачуваним та неспокійним періодом з поміж інших, має свої особливості та проблематику. Ці зміни стосуються зрілості, емоційної сфери, а також взаємостосунків, які складаються у підлітків з дорослими та однолітками. Вважається, що саме в підлітковому віці відбувається закладення основ емоційного життя людини в зрілі роки. Саме в цьому віці спостерігається підвищена вразливість емоційної сфери, що може стати причиною для виникнення емоційного неблагополуччя.

**Метою** дослідження є теоретичний аналіз особливостей емоційної сфери підлітків.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідженням проблеми емоційної сфери займалися багато науковців, зокрема П. Анохін, Л.Божович, В.Вільсон, Ч. Дарвін, У. Джемс, Є.Льїн, Д.Ельконін, Е.Еріксон, І.Кон, Л.Кулікова, К. Г. Ланге, М.Леонт'єв, М.Маланюк, І. Мельничук, А.Прихожан, А.А.Реан, П. Сімонов та багато інших.

Характеризуючи особливості підліткового віку, слід виокремити думку Д. Ельконіна, який вважав, що для підлітків провідним видом діяльності стає спілкування. Він зазначив, що з початком підліткового віку дитині стає властиво шукати друзів, змінювати своє соціальне оточення, з'ясовувати стосунки з іншими, спричиняти конфлікти. Головною метою цього періоду стає знаходження свого місця в суспільстві та реалізація себе в ньому. Е.Еріксон вважав

підлітковий період – центральним у зв'язку із формуванням соціального психологічного благополуччя людини. [ 4 ]

Емоційна сфера людини – це вираження як у внутрішньому, так і в зовнішньому просторі особистості. В психологічній науці емоції розуміють, як психічне відображення у формі безпосереднього переживання життєвого сенсу явищ та ситуацій відношення їх об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта [ 3, 2 ]. Емоційна сфера складається із широко спектру переживань та почуттів. Переживання являють собою оцінку процесу, який задовольняє потреби людини. Почуття виходять оцінкою можливостей задоволення потреб індивіда. Датський анатом К. Г. Ланге і американський психолог У. Джемс, висунули периферичну теорію, яка була заснована на парадоксальній ідеї про те, що емоції є результатом фізіологічних змін. Ч. Дарвін показав еволюційний шлях розвитку емоції у книзі «Вираження емоцій у людини і тварин» в 1872 році. П. К. Анохін вважав емоції продуктом еволюції, розглядав їх як пристосувальний фактор в житті тваринного світу.

Емоційні переживання людини поділяються на емоції та емоційні стани. Емоції являють собою психічні процеси, які виявляються у формі переживань та відображають особисту значущість, а також оцінку внутрішніх і зовнішніх ситуацій для життєдіяльності людини.

Емоційні стани – це досить тривалі переживання, вони являються ефектом від сильної емоційної реакції, події, ситуації. До них відносяться, на думку І. Савки: збудження – це психічний стан, який пов'язаний із почуттями, думками, ступенем задоволення або страждання; депресія – це захворювання, яке характеризується постійним пригніченим станом, втому, відсутністю зацікавленості до будь – якої діяльності; страх – це емоції, що виникають в ситуаціях загрози людському життю; тривога – це відчуття, коли людини страшно[4].

Емоційні стани являються психологічним явищем, яке є мінливим, тобто йому властива здатність швидко змінювати своє емоційне забарвлення. Як зазначають І. Літнякова та Н. Ханецька, до цих явищ відносяться :

– настрої – це емоційний стан людини, який характеризує її життєвий тонус. Він є найтривалішим емоційним станом, процесом. Причини зміни настрою можуть бути найрізноманітнішими: стан соматичного здоров'я (запальні процеси головного мозку, гормональні коливання та збої); стан психічного здоров'я (депресія, біполярні розлади); життєві події; алкоголь, наркотики, медикаментозне лікування. Настрій може бути позитивним, що виявляється в активності людини та негативним, який спричиняє зниження активності, пасивність до діяльності;

– афекти – емоційні стани індивіда, які супроводжуються короточасними, інтенсивними спалахами, які звужують свідомість. Прикладом афекту можуть бути не очікувані переживання, які зумовлені великою радістю, страхом, спалахом гніву. У стані афекту людина не усвідомлює своїх вчинків, не керує своїм тілом, рухами, діями або ці рухи є хаотичними. Афекти спричиняють несподівані життєві ситуації, які мають велике значення для людини. Афект залежить, деякою мірою, від індивідуальних особливостей людини, таких як характер та темперамент;

– фрустрації – це психічні стани людини, які супроводжуються об'єктивно нездоланими перешкодами, труднощами на шляху досягнення мети. Стани фрустрації виникають у випадку, коли виникають конфлікти особистості з оточуючими ;

– стреси – це стани напруження людини в небезпечних, незрозумілих ситуаціях, які є несподіваними, неочікуваними. В стані стресу поведінка людини змінюється. Вона починає вести себе неадекватно, спостерігаються некеровані рухи, порушуються мова, сприймання, увага, пам'ять [4].

Емоції відіграють важливу роль загалом у всій емоційній сфері особистості, а особливо у сфері психічного розвитку підлітків. Підлітковий вік вважається найбільш « емоційно наповненим », і тому його вивчення у психології займає провідне місце.

Підліток – це дитина, дівчина або хлопець, яка знаходиться в перехідному віці до періоду юності. Підлітковий вік коливається в межах від 13 – до 16 – 17 років, але в сучасному світі цей період може розпочатись раніше. Цей вік характеризується підвищеною тривожністю емоційної

сфери особистості, яка може стати причиною емоційного неблагополуччя та дисбалансу. Найбільш вираженими проявами емоційного неблагополуччя є депресивні стани, абвівалентність почуттів, некерована агресія, нейротизм. Цьому періоду властива різка зміна настрою, переживань, а також імпульсивність. Його супроводжують, як зауважує Г. Бандура, такі емоційні стани, як дискомфорт (порушення або відсутність нормальних умов для життєдіяльності), відчуття самотності (почуття людини, яке пов'язане з не отриманням позитивних емоцій від контакту з іншими), страх невдачі, тривога (відчуття страху), сором'язливість (поведінка людини обумовлена такими рисами як нерішучість, напруженість), похмурість, боротьба з авторитетами [1]. Настрій підлітка може змінюватись досить швидко і непередбачувано, від безмежної радості до глибокої похмурості, також можуть чергуватись відкритість та повне занурення в себе, свої думки, переживання. Підліткам властива концентрація на собі, своїх емоціях, як негативних так і позитивних. Підлітковий період найбільш критичний період розвитку та емоціогенний, це пов'язано із кризою адаптаційної рівноваги. З початком кризового періоду з'являються потреби у самореалізації, ідентифікації, знаходження свого місця в суспільстві.

Відмінність підліткового періоду від інших полягає, перш за все, в посиленні вторинних статевих ознак. У дівчат з'являються менструації, це ознака того, що почали розвиватись і дозрівати яйцеклітини. У хлопців починається ріст волосся на обличчі та тілі, голос стає грубим, але може бути і навпаки.

На основі цих гормональних змін і виникають, попередньо наголошені агресія, тривожність, емоційна нестабільність, дисбаланси. Рівень тривожності підлітків виявляється у всіх сферах спілкування, а особливо з батьками. Характеризуючи емоційну сферу підлітків можна виділити, що цей період є проявом емоційних порушень. До цих порушень відносяться :

1. Відхилення у соціальній сфері. Це конфлікти з оточуючими, батьками, родичами, однолітками, протилежною статтю ;
2. Відхилення у психологічній сфері. Зниження або завищення самооцінки, невпевненість у собі, своїх вчинках, зниження рівня мотивації ;
3. Відхилення у психофізіологічній сфері. Порушення функцій нервової системи, процесів гальмування та збудження[2].

**Висновки.** Отже, характеризуючи вище зазначене, можна сказати, що емоції впливають на всі пізнавальні процеси людини. Вони допомагають передбачати події у потрібному напрямку, де людина очікує приємні або не приємні ситуації для себе. Емоції являються стимулом до певних дій. Емоційна сфера ніби міст між неусвідомленим і свідомим, між фізіологічним, органічним і психічним. В особливостях емоційної сфери підлітків можна зауважити їх вразливість, схильність до підвищеної тривожності, агресії, а також схильність до депресивних станів. Підвищена емоційність підлітків зумовлена бурхливим статевим дозріванням та нерівноважністю процесів збудження і гальмування. У підлітковому періоді відбувається інтенсивний пошук власного «я», сенсу життя, проявляється інтерес до свого власного світу, гостре підкреслення своїх бажань і поривів. Провідною діяльністю в підлітковому віці є інтимно – особистісне спілкування з однолітками.

### Список використаних джерел

1. Бандура Г. М. Теоретичні аспекти вивчення емоційних проявів у підлітків. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2013. Вип. 4. С. 226–231.
1. Грек О. М., Казаріна В. Дослідження емоційної сфери підлітків у умовах рекреації. URL: [http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/11\\_2011/11.pdf](http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/11_2011/11.pdf).
2. Літвякова І. А., Ханецька Н. В. Дослідження впливу емоцій на стан особистості. *Молодий вчений*. 2017. № 11. С. 806–809.
3. Савка І. М. Феномен фізіологічного афекту в психологічних теоріях та юриспонденції. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ* : зб. наук. пр. Львів: ДУВС, 2010. Вип. 1. С. 176–219.

УДК 159.922.7-056.3

## ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ КОГНІТИВНОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ АУТИЗМОМ

Тимчак Світлана, здобувач ОС «бакалавр»  
спеціальності 053«Практична психологія», 2 курс, РДГУ

Керівник: Джеджерера О. В., старший викладач

**Постановка проблеми.** Щороку у світі збільшується відсоток дітей із аутистичним спектром. Гуманістична парадигма сучасної спеціальної освіти актуалізує проблему психологічної допомоги дітям з аутизмом. Адже зміст, спрямування та завдання психологічного супроводу таких дітей істотно відрізняються від роботи з психологічного супроводу у здорових дітей. Окремою проблемою постають складнощі у психодіагностиці та психокорекції дітей з РАС, в тому числі, в напрямку дослідження їх когнітивної сфери.

**Мета статті** – визначити особливості психологічного дослідження когнітивної сфери у дітей дошкільного віку із аутизмом.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проблему аутизму висвітлювали багато дослідників в медичній, психологічній і педагогічній літературі. Серед зарубіжних науковців слід відзначити роботи Г. Аспергера, Л. Бендера, М. Брістоль, Л. Каннера, С. Харріса, Б. Хермеліна та ін. Серед українських дослідників займалися і продовжують займатися проблематикою аутизму Я. Багрій, І. Марценківський, Я. Куралова, К. Островська, М. Плахтій, О. Романчук, Т. Скрипник, Г. Смоляр, В. Тарасун, Г. Хворова, А. Чуприков, Д. Шульженко та ін.

Серед останніх наукових праць, спрямованих на вивчення проблеми психологічних та фізіологічних особливостей розвитку дітей з розладами аутистичного спектру слід виділити дослідження: феноменології аутизму – Т. Скрипник, генезис понять і категорій аутизму – Д. Шульженко; основних шляхів організації навколишнього середовища для соціалізації та розвитку комунікації у дітей з розладами аутичного спектру – О. Хаустов; основних проблем психологічної допомоги дітям аутистам – К. Островська; концепції розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом – В. Тарасун та ін. Особливо вагомий внесок зробила Т. Скрипник, яка займалася дослідженням комунікативних, когнітивних, поведінкових та інших особливостей психіки дітей з РАС, дослідила методики, за допомогою яких можна визначити рівні психічних функцій і процесів у дошкільників. Роботи К. Островської, Х. Качмарик зосереджені на проблемі діагностики дітей дошкільників із аутизмом; Л. Бородіної, М. Іванової – на проблемі виявлення особливостей пізнавальної сфери.

Вперше термін «аутизм» було використано Е. Блейлером в 1911 році, що означав особливий вид мислення, який регулюється емоційними потребами людини та не залежить від реальної дійсності. Згідно визначення Т. Скрипник, аутизм є порушенням розвитку, яке відображається у порушенні вербальної та невербальної комунікації та соціальної взаємодії, в ускладненні становлення адаптаційних процесів [5]. З точки зору Т. Галах, аутизм є специфічним діагнозом, який характеризується комплексом симптомів: відхилення у мовленні,

соціалізації і стереотипні рухи. Автором зазначено, що аутизм є не захворюванням, а комплексом розладів розвитку нервової системи, порушенням в розвитку емоційно-особистісної сфери дітей. При цьому розлади аутистичного спектру, згідно Т. Галах, є порушенням психічного розвитку, яке характеризується вираженим дефіцитом соціальної взаємодії, здатністю до спілкування та пізнання довкілля, втратою інтересу до реальності [1].

Перші ознаки аутизму можуть проявлятися вже в немовлят: у них відсутній комплекс поживлення при контакті як з матір'ю, так і з іншими близькими людьми. В більш старшому віці аутизм проявляється у вигляді «занурення у себе», зниження або повного ігнорування контактів з навколишнім світом. Діти з аутизмом зовні відрізняються застиглим виразом обличчя, спрямованим у порожнечу або ніби всередину себе поглядом, відсутністю реакції «очі в очі». При цьому їм властива підвищена чутливість до звукових, світлових та інших подразників

Когнітивна сфера нейротипового дошкільника характеризується інтенсивним розвитком усіх пізнавальних процесів та психічних функцій. Розвивається образна пам'ять, до кінця вікового періоду починає свій розвиток і довільна пам'ять. Мислення теж змінюється від наочно-дійового до образно-мовного. Розвиток мислення тісно пов'язаний із мовленням, за допомогою якого дошкільники починають оперувати об'єктами (подумки). Розширюється діапазон розумових операцій: синтезу, аналізу, узагальнення й порівняння. Уява довільна, характеризується конкретністю та наочністю образів, а також яскравістю і емоційністю.

Когнітивна сфера дошкільника з РАС характеризується нерівномірним розвитком пізнавальних функцій та психічних процесів. Суттєва відмінність в когнітивній сфері, як зауважують М. Плахтій та Я. Куралова, виникає у високофункційних аутистів саме через розвинене мовлення та здатність до часткового спілкування та інтеракції [3]. Дошкільники з РАС частіше виявляють конкретність мислення разом із деякими особливостями, які характерні для дисоціативного симптокомплексу.

Діти з аутизмом, загалом, мають великий потенціал розвитку. Ті обмеження, які ускладнюють їхнє поступальне зростання, такі як порушення соматосенсорних і психомоторних процесів та брак соціальних якостей, можуть бути подолані. Правильно спеціально підібрані методи навчання і розвитку таких дітей сприятимуть успішному формуванню їхніх адаптивних можливостей і інтелектуальних здібностей. При цьому, необхідною умовою є раннє виявлення розладів розвитку і долучення до дієвих корекційно-розвивальних програм.

Під час діагностичного вивчення особистості дитини із загальними розладами розвитку психологами використовуються такі психологічні методи дослідження та аналізу отриманих результатів, які дають змогу встановлювати психологічні механізми формування тих чи інших особливостей поведінки, інтелектуальних або особистісних якостей досліджуваної дитини. Відправним пунктом, який дозволяє порівнювати норму з відхиленнями, необхідно використовувати вікову норму розвитку дитини. Правильна діагностика аутизму пов'язується із труднощами, що викликані проблемою розрізнення аутистичних розладів від інших розладів розвитку.

Процес збірки емпіричних даних для формування загального висновку щодо особливостей психодіагностики дітей дошкільного віку з аутизму ускладнюється через низку чинників: врахування особливостей формування вибірки чи вибірок (якщо це порівняльне спостереження); матеріальні й фінансові затрати – якщо потрібне спеціальне обладнання; враховуються також й індивідуально-психологічні особливості кожної дитини. Беручи до уваги усі вищеперераховані фактори можна справедливо відмітити, що кожне дослідження на подібну тематику особливо цінне та актуальне на сьогоднішній день.

Психологічне обстеження дошкільника із аутизмом має бути раннім (з перших днів в садочку) і проводитись за згодою батьків. Діагностичні та психокорекційні методики при підборі повинні відповідати особливостям вікового періоду дитини. Перевірка отриманих результатів має підтвердитись допоміжними методами чи методиками. Сама ж діагностика, на чому зауважують К. Островська, Х. Качмарик, Л. Дробіт, Т. Скрипник, за проходить у кількох етапах:



- 1) Етап первинної діагностики, на якому збирається інформація від батьків та від самої дитини. Тут застосовується анкета СНАТ та опитувальник для батьків. Розроблюється карта спостереження.
- 2) Етап поглибленої діагностики, на якому визначаються рівні когнітивного та загального розвитку дитини, а також ступінь прояву аутизму.
- 3) Етап аналізу отриманих даних та розробка індивідуальної програми розвитку дитини [2; 4].

Методики, які виявляють особливості когнітивної сфери дошкільників, є комплексними – тому і дають змогу виявити особливості інших психічних структур, чим є особливо корисні. Найвідоміші з них: діагностична карта розвитку дитини; психоосвітній профіль РЕР-К; нейропсихологічна діагностика.

**Висновки.** Ми виявили, що, враховуючи усі складнощі психодіагностики дітей дошкільників із аутизмом, їхній рівень когнітивного розвитку можна дослідити спеціальними методиками та методами (спостереження). Усі діти є індивідуальними, тому не можна узагальнювати та визначити єдиний підхід для психокорекційної програми. Дошкільним психологам потрібно з перших днів роботи з дітьми звернути увагу на дітей, у яких наявні симптоми аутистичного спектру. При роботі з ними, яка відбувається з дозволу батьків, психолог повинен дотримуватися правил специфіки поводження із такими дітьми, дотримуючись всіх імперативних принципів психологічної роботи.

#### Список використаних джерел

1. Галах Т. В. Діагностика і корекція дітей з Раннім Дитячим Аутизмом. Нетішин, 2016. 49 с.
2. Островська К. О., Качмарик Х. В., Дробіт Л. Р. Основи діагностики дітей з розладами аутистичного спектра : навч. посіб. Львів: Видавн. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2017. С. 21–28.
3. Плахтій М., Куралова Я. Психологічні та фізіологічні особливості розвитку дітей з розладами аутистичного спектру. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2017. № 2 (18). С. 152–157.
4. Скрипник Т. В. Діагностика психічного розвитку дітей з розладами аутичного спектра. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2010. Вип. 1. С. 261–267.
5. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму : монографія. Київ: Фенікс, 2010. 320 с.

УДК 37.091

#### ОСВІТНІЙ ЗАКЛАД ЯК ОБ'ЄКТ УПРАВЛІННЯ

Ушаков Михайло, здобувач ОС «бакалавр»

Спеціальності 122 «Комп'ютерні науки», 3 курс, РДГУ

Керівник: Шліхта Г. О., кандидат педагогічних наук, доцент

**Постановка проблеми.** Поняття педагогічної системи як структури, пов'язаної з навчальним процесом, має різні тлумачення. Цей термін застосовують для характеристики системи освіти, наукової і практичної діяльності відомих педагогів (наприклад, педагогічна система Я.А.Каменського, К.Д.Ушинського, В.Ф.Шаталова і так далі). Цей же термін застосовують для позначення і характеристики вертикального зрізу педагогічної діяльності залежно від розгляду рівня освіти (педагогічна система загальноосвітня, професійно-технічна, вища школа, освіта дорослих). В тому випадку, якщо йдеться про дидактичну сторону процесу освіти, застосовують термін «дидактична система». Відзначимо, що незрідка ці терміни вживають як синоніми, без врахування того факту, що дидактичні системи, є підсистемами при розгляді педагогічних систем [1, с.15]. Ґрунтування сутності поняття педагогічна система будується на основі трьох категорій, які є змістовими для багатьох гуманітарних наук: система, людина, виховання. Аналіз наукових досліджень даних категорій в межах філософії, психології,

педагогіки, надасть необхідний мінімум, освоєння якого допоможе усвідомити концептуальні основи педагогічної системи як складної полісистеми та визначити динаміку її становлення на основі полікультурного підходу. Поява у педагогіці поняття «педагогічна система» та її модифікацій: «виховна система», «навчально-виховна система» тощо, обумовлено впливом на теорію і практику виховання ідей системного підходу, яке отримало широке розповсюдження у сучасній науці [2, с.1].

Структура кожної педагогічної системи складається з такої взаємопов'язаної сукупності інваріантних елементів: учнів (кого необхідно вчити), мети навчання (для чого, з якою метою навчати), змісту навчання (чому навчати); дидактичних процесів; вчителів (чи технічних засобів навчання), організаційних форм навчання. Педагогічні системи ділять на малі, середні, великі і супервелику. Малі – окремі системи виховання, навчання; середні – системи діяльності організацій, установ, навчальних закладів у цілому, які взаємодіють з малими системами; великі – це системи району, міста, області, краю; до супервеликих систем відносяться системи педагогічної діяльності регіонів, республік. Кожна система переслідує свою мету, має свій набір компонентів. Педагогічна система завжди є частиною більш великої соціальної системи, її елементом – підсистемою, а тому сприймає і відображає в собі характерні соціальні, історичні та інші специфічні особливості цієї системи та суспільства, в якому вона реалізується. Весь історичний шлях, пройдений педагогічною теорією і практикою, був, по суті, процесом становлення, формування, розквіту і зміни застарілих систем новими, відмінними функціями, структурою і входили до їх складу певними елементами і змістом [3, с.649-650].

В даний час у сучасній дидактичній літературі представлено кілька класифікацій педагогічних систем, кожна з яких має своїм класифікаційним ознакою. Першою з них слід назвати класифікацію В. Г. Селевко, представлену шістьма класифікаційними групами: 1) за рівнем застосування; 2) за філософською основою; 3) за ведучим фактором психічного розвитку; 4) за науковою концепцією засвоєння досвіду; 5) за орієнтації на особистісні структури; 6) за характером змісту і структури.

Друга кваліфікація була запропонована В. П. Беспалько, в якій класифікаційною основою являвся тип організації та управління пізнавальною діяльністю: 1) класичне лекційне навчання; 2) навчання за допомогою аудіовізуальних технічних засобів; 3) система "консультант"; 4) навчання за допомогою навчальної книги; 5) система "малих груп"; 6) комп'ютерне навчання; 7) система "репетитор"; 8) програмне навчання.

Однак, найбільше поширення отримали дві класифікації педагогічних технологій.

За способом методів і засобів навчання: догматичні, репродуктивні, пояснювально-ілюстративні, програмованого навчання, проблемного навчання, розвивального і саморозвивального навчання, діалогічні, комунікативні, ігрові, творчі та інші.

У напрямку модернізації традиційної системи, у тому числі і на основі авторських педагогічних концепцій:

- педагогічні технології на основі гуманізації та демократизації педагогічних відносин;
- педагогічні технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності учнів;
- педагогічні технології на основі ефективності організації та управління процесом навчання;
- педагогічні технології на основі методичного удосконалення і дидактичного реконструювання навчального матеріалу;
- альтернативні;
- комплексні політехнолога – авторські школи.

Педагогічну систему щодо закритого типу характеризує чітко виражена внутрішня структура, часто ієрархічна; вона будується за певними правилами, і індивід підпорядковується у ній – групі. Закрита система має жорсткі фіксовані межі. Її дії перебувають у відносній незалежності від середовища, яке цю систему оточує. Вона діє за аналогією до годинника, взаємопов'язані частини якого рухаються безперервно і точно (якщо годинник заведено або в нього поставлено батарейку). І поки у годиннику є джерело накопиченої енергії, його система незалежна від оточуючого середовища.

Для відкритої педагогічної системи характерні: високий рівень індивідуалізму, мінімум прагнення членів колективу підтримки як внутрішніх, і зовнішніх кордонів. Усі загальноосвітні навчальні заклади є відкритими системами. Вони характеризуються взаємодією із зовнішнім середовищем. Вживання будь-якого навчального закладу залежить від зовнішнього світу. Тому зовнішнє середовище є важливою змінною в управлінні. Отже, **метою нашого дослідження** – є огляд принципів управління педагогічних систем.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Функціонування педагогічної системи можливе при наявності відповідних умов. Під умовами функціонування педагогічної системи розуміють стійкі обставини, які впливають на її розвиток. В управлінні прийнято виділяти, як мінімум, дві групи умов: загальні і специфічні.

До загальних умов належать: соціальні умови; економічні умови; культурні умови; національні умови; географічні умови.

До специфічних умов належать: особливості соціально-демографічного складу учнів; місцезнаходження закладу; матеріальні можливості закладу; виховні можливості навколишнього середовища.

Сучасна теорія і практика управління освітніми системами все більше базуються на загальних функціях управління, що становлять зміст управління як процесу цілеспрямованої діяльності. Це функції координації, планування, організації, мотивації, контролю. Разом з тим педагогічне управління має свою специфіку і властиві тільки йому закономірності. У першу чергу ця специфіка виражається у своєрідності предмета, продукту, знаряддя і результату праці суб'єкта управлінської діяльності. Таким чином, педагогічне управління і управління освітніми системами, як і всяка діяльність, має цілеспрямований характер, і ця мета є першим системоутворюючим фактором. Другий системоутворюючий фактор – комунікативний – включає в себе стиль взаємин педагога і учнів (перший рівень управління), директора освітнього закладу і педагогів (другий рівень управління) та інші. Даний фактор, як правило, розглядається при характеристиці особистості викладача в якості суб'єкта управління освітнім процесом. Третій системоутворюючий фактор визначається як змістовно-організаційний (змістова сторона педагогічного управління) і реалізується на основі певних принципів і методів. Четвертим системоутворюючим фактором є аналітико-результативний. Персонал є надскладним для менеджменту і управління за рахунок того, що кожна людина є цілісна, неповторна, має особисті соціально-психологічні якості та характерні особливості. Управління персоналом забезпечує взаємодію керуючої та керованої системи.

Керуюча система – це сукупність органів управління й управлінських працівників за певними масштабами своєї діяльності, компетенцією та специфікою виконуваних функцій. Вона може змінюватись під впливом організуючих і дезорганізуючих чинників. Керуюча система представлена лінійними керівниками, які розробляють комплекс організаційних заходів щодо відтворення і використання персоналу.

Керована система – це система соціальних відносин процесу відтворення й використання персоналу. Управління персоналом являє собою комплексну систему, елементами якої є напрями, етапи, принципи та види і форми кадрової роботи.

Основний принцип сучасної системи управління стверджує те, що в основу вдосконалення систем і механізмів управління повинно бути покладено раціональне і продуктивне використання трудового потенціалу працівників. Поряд із фінансовим і виробничим капіталом, знання, уміння, трудові навички, ініціатива, підприємливість працівників стають все більш важливим ресурсом для вищого навчального закладу. Вони формують так званий людський капітал, який сьогодні має для більшості вищих навчальних закладів стратегічний характер.

**Висновки.** Ефективність функціонування системи управління закладом зумовлюється багатьма факторами, серед яких особливо слід відзначити суб'єкт-об'єктні взаємозв'язки. Процес державного управління закладом відбувається як діалектична взаємодія між його суб'єктом та об'єктом на основі прямих та зворотних зв'язків, що встановлюються між ними. Так, заклад як об'єкт управління справляє “активний вплив” не тільки на характер діяльності і

структуру суб'єкта управління, а й визначає організаційну побудову всієї системи управління. У свою чергу, суб'єкт управління закладом, який наділений правами приймати рішення і перетворювати їх на вимоги, обов'язкові для виконання об'єктом, впливає на цей об'єкт. Процес державного управління зводиться, таким чином, до опосередкованої взаємодії суб'єкта та об'єкта, які в результаті такої взаємодії набувають нових якостей.

#### Список використаних джерел

1. Белова О. К., Посохова І. С. Педагогіка вищої школи: конспект лекцій. Харків: УПА. 2011. 122 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ: Академвидав, 2004. 334 с.
3. Іващенко К. В. Визначення сутності поняття «педагогічна система». Київ: ПІВ НАПН України. 2011. 13 с.
4. Кремень В. Г. Енциклопедія освіти. Київ: Юрінком Інтер. 2008. 1040 с.
5. Прокопенко А. І. Наукові основи управління в системі освіти : монографія. Харків : ХНУ, 2005. 304 с.

УДК 373. 2. 015. 31 : 17. 022. 1

### ВИКОРИСТАННЯ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ПРОЦЕСІ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ

**Федорук Іванна, здобувач ОС “бакалавр”**

Спеціальності 012 “Дошкільна освіта”, 4 курс, РДГУ

*Керівник: Безлюдна В. І., кандидат педагогічних наук, професор*

**Постановка проблеми.** Протягом усієї історії людства проблеми моралі хвилювали найвидатніших мислителів. В. Сухомлинський зазначав, що народна педагогіка знає, що дитині посильне, і що не посильне, бо в ній органічно поєднується життєва мудрість. Немає людини, яку, хоча б один раз, не зачепила до глибини душі чарівна пісня чи казка. Тому дитяча художня література була, є і буде одним із найважливіших засобів виховання дитини дошкільного віку. Всі діти, а в особливості дошкільники, полюбують не тільки слухати та читати різноманітні художні твори для дітей, розучувати вірші на пам'ять, а й малювати, ліпити, слухати та танцювати під музику, і важлива діяльність, яка є невід'ємною частиною їхнього життя це гра. Діти, впродовж життя, набираються із художньої літератури реальних знань, вона являється невичерпним, незвичним та фантастичним джерелом набуття досвіду. Саме із художньої книги починається самовиховання, самореалізація та морально-духовне життя дітей.

**Мета дослідження:** проаналізувати умови формування моральних почуттів і суджень дошкільника засобами художньої літератури.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Моральне виховання – це формування ціннісного ставлення до життя, що забезпечує стійкий, гармонійний розвиток людини, що включає в себе виховання почуття обов'язку, справедливості, відповідальності та інших якостей, здатних надати високий сенс справам і думкам людини. Кожне суспільство зацікавлене в збереженні і передачі накопиченого досвіду, інакше робиться неможливим не тільки його розвиток, а й саме існування. Збереження цього досвіду залежить від системи виховання та освіти, яка, у свою чергу, формується з урахуванням особливостей світогляду і соціально-культурного розвитку даного суспільства. Духовно-моральне становлення нового покоління, підготовка дітей та молоді до самостійного життя – найважливіша умова розвитку держави. Дієвим засобом у вихованні моральних якостей особистості дошкільнят є художня література.

Суспільний вплив з боку художніх та фольклорних творів вчені висвітлюють те, що фольклорна традиція, яка збрала в собі суспільний та інтелектуальний досвід всіх поколінь, пропонує дитині вже готові способи вирішення реальних життєвих проблем у дитячому світі.

Дії літературних героїв, їхні способи розв'язання конфліктів та види мовленнєвих висловлювань дошкільник може брати приклад та застосовувати у реальному житті. Основним значенням на ранніх етапах соціалізації являється сприймання казки, у яку вірить дитина, емоційне відчуття літературного тексту, словесної гри, яка не залишає її байдужою, впливає на духовний та моральний розвиток дітей дошкільного віку.

У наукових працях було досліджено соціальний вплив художнього слова на дошкільників, і це дало науковцям поштовх на визначення можливостей дітей старшого дошкільного віку стосовно сприймання та осмислення художніх творів, які спрямовуються на впливовість художніх та фольклорних творів: можливість відновлювати послідовність подій, встановлювати змістові зв'язки у творі та між різними творами об'єднані однією тематикою; спроба відтворювати та змінювати описану ситуацію, яка схожа на казкову; здатність співчувати персонажам художнього твору; розуміння мотивів поведінки героїв, пояснювати їх наміри та вчинки.

Але художня література пробуджує не завжди потрібні для педагога враження та емоції, не в усіх дітей вони проявляються однаково. Це пов'язується з емоційним враженням від художнього твору під час читання або його слухання, відповідно до вікових особливостей дітей, та безпосередній дії уяви та фантазії, які в певній розвиненій формі властиві далеко не кожній особистості. Найміцніший зв'язок художньої літератури формується із мистецтвом літератури, музики, образотворчим мистецтвом, та визначається в тому, що кожен з них певними засобами розкриває як зовнішній, так і внутрішній світ особистості, особливості природи. Тому, що художня література являється одним із важливіших компонентів духовної культури всього народу. Під час розвитку художньої сфери дошкільник входить до яскравого світу художньої літератури. Літературні твори працюють при цьому не тільки як засіб отримання необхідної інформації, а і конкретним середовищем спілкування, самопізнання, збагачення знаннями про повсякденне життя і долі людей. Починаючи з раннього віку дитини, педагоги та батьки ознайомлюють своїх чад із віршами, казками, у дітей відбувається активне навчання, пізнання світу про навколишнє середовище, не розуміючи факту цього навчання. Дошкільники дуже схильні до запозичення конкретних рис характеру і копіювання стилю поведінки значущого дорослого.

Видатний педагог К. Д. Ушинський дуже багато своєї уваги приділяв читанню, розповіданню та вивченню художніх творів напам'ять. Він вважав, що вчитель при читанні дошкільникам літературних творів має бути уважним, щоб діти могли краще зрозуміти прочитаний твір, відчули його, аби цей художній твір вплинув на почуття дітей. Основна мета при вивченні віршів – розвиток у дітей смаку, розуміння краси літературного та народного мовлення. Педагог має навчити та виховати у дошкільників правильне та виразне читання напам'ять віршів.

Для цього відомий педагог Є. І. Тихеева виокремила вказівки для розучування з дітьми віршів напам'ять. У своїх дослідженнях пропонує розучувати вірші не на конкретних заняттях, а тоді коли припадає слушний випадок у звичайному житті; в цьому випадку образи, які втіленні в живому мовленні та спиратимуться на певні уявлення дошкільників. Педагог також радить пов'язувати із грою, яка являється провідною діяльністю в дошкільному віці, та працею дитини. До таких віршів потрібно добирати малюнки та ілюстрації, які зможуть допомогти педагогу нагадати дитині про вивчений вірш та викликати бажання у дітей прочитати його напам'ять.

Важлиим видом літературних творів є казка. Найбільш ефективним видом казок для групи раннього дошкільного віку є казки про свійських або диких тварин. Вихователі повинні розповідати дітям казки, а не читати їх, при тому намагатися повністю зберегти красу мови. При не поясненні прочитаної казки, дошкільники можуть не усвідомити зміст та використовувати у грі лише свою уяву, а не текст. Всі казки являються орієнтацією на соціально-педагогічний ефект: вони навчають, виховують, попереджають, спонукають до активної діяльності, а також лікують моральну сферу. Сутність та потенціал казки більший, ніж її художньо-образна значимість. Казка може бути одним із найголовніших соціально-

педагогічним засобом у процесі формування особистості. Тому дитяча художня література відіграє велику роль у процесі формування моральних цінностей та гуманних почуттів. Літературні твори активно впливають на почуття та розум дитини дошкільного віку, розвивають у них емпатію та емоційність до навколишнього середовища і соціуму. Забезпечують розуміння та прийняття моральних норм, як єдиних правильних варіантів моральної поведінки. Художнє слово призводить до великих змін в емоційній сфері дітей, сприяє появі живого відгуку, змінює відношення до речей, що оточують, перебудовує суб'єктивний погляд на світ. Можливості формування моральних цінностей та емоційного розвитку мають такі перлини народної художньої творчості, як казки, байки, прислів'я, вірші та ін. У творах фольклору через його персонажів яскраво постає ідеал українського виховання: здорова, гуманна, культурна, щаслива людина; вільна, оригінальна та неповторна особистість.

### Список використаних джерел

1. Божко А. В. Засоби та методи морального виховання дошкільників. Мелітополь. 2016. С. 52–57.
2. Ватаманюк Г. Художня література як засіб формування духовного світу дитини *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського держ. університету. Серія педагогічна.* Кам'янець-Подільський. 2007. Вип. XIII. С. 237–240.
3. Казка як засіб розвитку словесної творчості. *Дошкільне виховання.* 2009. № 10. С. 23–24.

УДК 159.92 : 159.922.8

## ВПЛИВ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА МІЖОСОБИСТІСНІ СТОСУНКИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Шершень Ангеліна, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 053 «Психологія», 4 курс, РДГУ

Керівник: Яцук Н.О., кандидат психологічних наук, доцент

**Постановка проблеми.** У підлітковому віці особлива увага приділяється спілкуванню й взаємодії з іншими людьми. Правильне розуміння ситуацій, що виникають під час цієї взаємодії, і є проявом соціального інтелекту, який забезпечує правильну оцінку поточної ситуації у спілкуванні, і, як наслідок, адекватну й успішну соціальну взаємодію особистості [2, с. 76]. Таким чином, соціальний інтелект є чинником позитивного функціонування особистості та успішних міжособистісних стосунків, зокрема у підлітковому віці. Проте, проблема взаємозв'язків соціального інтелекту і міжособистісних стосунків залишається не досить вивченою. Зокрема, актуальною є проблема впливу соціального інтелекту на міжособистісні стосунки у підлітковому віці, що потребує детального наукового висвітлення. У дослідженнях вчених представлено різні аспекти вивчення соціального інтелекту та його передумов. Так, у наукових розвідках О. Гончарової, М. Шеремет, Ю. Коломієць, А. Riegler проаналізовано когнітивні ресурси становлення соціального інтелекту; Н.Макарчук, А. Висоцької, О. Чеботарьової з'ясовано труднощі спілкування, які виникають внаслідок недостатньої сформованості соціального інтелекту.

**Мета дослідження** – проаналізувати вплив соціального інтелекту на міжособистісні стосунки у підлітковому віці.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В останні роки достатньо широкої популярності набула теорія, в якій, при розгляді проблеми інтелектуального розвитку людини, виділяють два різних типи інтелекту. Перший тип інтелекту поєднує в собі досить широку область інтелектуального функціонування та називається текучим інтелектом за допомогою якого людина вчиться чомусь новому. Другим типом інтелекту є кристалізований інтелект,

який приходить до людини з досвідом і освітою. Набуття даної форми інтелекту пов'язане з усвідомленістю людини і тими знаннями, які вона набула впродовж тривалого терміну. Це здатність людини встановлювати відносини, формулювати судження, аналізувати проблеми і використовувати засвоєні нею стратегії для вирішення задач.

Процес інтелектуального розвитку завершується періодом формальних операцій (13-16 років). У рамках формально-логічного інтелекту розумові операції можуть відбуватися без опори на чуттєве сприйняття конкретних об'єктів. Підлітки здатні оперувати абстрактними поняттями, у них розвиваються навички наукового мислення, де головну роль відіграють гіпотези і дедуктивно-індуктивні розумові висновки. Це дозволяє підліткам вперше поставити запитання типу «...а що буде, якщо...», проникнути в думки інших людей, брати до уваги їх точки зору, мотиви, цінності, ідеали [1, с.164].

У 1904 році Спірмен зробив висновок, що він може, виходячи з поведінки індивіда, виділити деякий «генеральний» фактор інтелекту, який він назвав фактором G. Спірмен ввів ще фактор S, який є показником специфічних здібностей. З точки зору Спірмена, людина характеризується визначеним рівнем загального інтелекту, від якого залежить, як ця людина адаптується до навколишнього середовища.

За здатність правильно розуміти поведінку людини відповідає соціальний інтелект. Ця здатність необхідна для ефективної міжособистісної взаємодії та успішної соціальної адаптації. Сучасними дослідженнями доведено, що соціальний інтелект особистості впливає на її успішне функціонування у соціальній та особистісній сфері. Соціальний інтелект може виступати як пізнавальний феномен, пов'язаний з іншими системними якостями людини як самоорганізуюча психологічна система та виступає одним з найважливіших компонентів життєдіяльності людини. Уможливорює розуміння самого себе, забезпечує правильне розуміння вчинків людей, їхні вербальні і невербальні реакції, виступає як важливий когнітивний складник у структурі комунікативних здібностей особистості [7, с. 58]. Як самостійний феномен проявляється у конкретних ситуаціях спілкування, у прогнозах щодо можливого вирішення соціальних завдань, у взаємодії з людьми [5, с. 41]. На думку Г. Оллпорта, соціальний інтелект – особливий «соціальний дар», що забезпечує легкість у стосунках з людьми, продуктом якого є соціальне пристосування, а не глибина розуміння [6, с.45]. Н. Гончарук, аналізуючи визначення вченими соціального інтелекту, звертає увагу на те, що його визначають як систему здібностей:

а)соціальної перцепції, яка передбачає відображення індивідуальних властивостей та мотивів комунікативної поведінки інших людей;

б)соціального прогнозування, яке полягає в передбаченні особливостей подальшої взаємодії в конкретних комунікативних ситуаціях;

в)технологій соціального спілкування, які відображені у здатності управляти процесом взаємодії [1].

За твердженням А.Мельник, соціальний інтелект представляє собою когнітивну складову комунікативних здібностей особистості, забезпечує самопізнання, саморозвиток та самонавчання, вміння прогнозувати та планувати розвиток міжособистісних подій, і являє собою чітку, узгоджену групу ментальних здібностей, що визначають успішність соціальної адаптації [4, С. 66–68]. Також, вчена, досліджуючи віковий аспект соціального інтелекту дітей різного шкільного віку, вказує, що невід'ємними складовими соціального інтелекту доцільно розглядати емоційний, когнітивний та поведінковий компоненти [3, С. 144–148].

У нашому дослідженні, головним завданням було визначення рівня соціального інтелекту старшокласників, дослідження характеру спрямованості особистості у системі міжособистісних зв'язків та діагностика взаємозв'язків впливу соціального інтелекту на стратегію формування міжособистісних стосунків у підлітковому віці. Експериментальне дослідження було проведено на базі Володимирецького ЗЗСО I-III ступенів № 2. У діагностиці взяли участь 24 учні 9-А класу.

Дане дослідження мало на меті прослідкувати і визначити вплив соціального інтелекту на формування міжособистісних відносин у підлітковому віці. Дослідження проводилось індивідуально. Умови проведення були комфортними для кожного з його учасників. Було

використано 3 методики: «Рівня діагностики інтерактивної направленості особистості (Н.Щуркова в модифікації Н.П.Фетіскіна)», методику «Визначення рівня соціальної креативності особистості» та методику «Діагностика комунікативної соціальної компетентності (КСК)».

Отримані емпіричні дані були оброблені за допомогою коефіцієнта кореляції  $r$ -Пірсона, результати представлені у таблицях 1, 2. До таблиці 1 занесені дані кореляції між методиками «Діагностика інтерактивної спрямованості особистості» та «Визначення рівня соціальної креативності особистості». До таблиці 2 занесені дані методик «Діагностика комунікативної соціальної компетентності (КСК)» і «Визначення рівня соціальної креативності особистості».

Таблиця 1

## Результати за першими двома методиками

Характеристики	Тип показників	Егоїстичні інтереси	Орієнтація і взаємодія	Маргінальні орієнтації	Соціальна креативність особистості
Егоїстичні інтереси	Кореляція Пірсона	1	-,119	,133	,367
	Знач. (2-сторон)		,580	,598*	,078
	N	24	24	24	24
Орієнтація на взаємодію	Кореляція Пірсона	-,119	1	-,059	-,429*
	Знач. (2-сторон)	,580		,784	,037
	N	24	24	24	24
Маргінальні орієнтації	Кореляція Пірсона	,113	-,059	1	,007
	Знач. (2-сторон)	,598*	,784		,937
	N	24	24	24	24
Соціальна креативність особистості	Кореляція Пірсона	,367	-,429*	,007	1
	Знач. (2-сторон)	,078	,037	,973	
	N	24	24	24	24

\*. - Кореляція значима на рівні 0,05 (2-сторон.).

За отриманими результатами можна зробити загальний висновок про те, що між корелюючими складовими є коефіцієнт кореляції, який значимий на рівні 0,05, тобто має суттєві переваги для отримання вдалої інтерпретації і значимого статистичного зв'язку. Це можна спостерігати між такими факторами як: егоїстичні інтереси та маргінальні орієнтації особистості. Тобто, що яскравіше у підлітка проявляються нахили до особистісного егоїзму, тим більше він схильний до маргінальних орієнтацій і до так званої нестабільності у власних поглядах, діях та вчинках. Підлітки-маргінали за своєю сутністю характеризуються своєю граничністю, що виникає в процесі переходу індивіда з одного соціального статусу до іншого.

Також помітною є кореляція між такими факторами, як соціальна креативність особистості та орієнтація і взаємодія особистості. Це можна пояснити тим, що якщо підліток спрямовує свою творчу енергію на втілення чогось креативного, то в майбутньому йому це забезпечить хороші міжособистісні стосунки та вдалу взаємодію з оточуючими. Орієнтація особистості відіграє також вирішальну роль у формуванні стратегії поведінки і різних життєвих ситуацій. Якщо підліток спрямований, наприклад, на позитивне компромісне вирішення тієї чи іншої конфліктної ситуації, то він докладе максимум зусиль для того, щоб вирішити негативну



ситуацію. Головним в цьому є певне, так зване, прагнення та особистісна орієнтація старшокласника.

Таблиця 2

## Дані кореляції між методиками

Тип показників		Креативність особистості	Фактори соціальної компетентності									
			Л	А	Д	К	П	М	Н	В	П2	С
Креативність	Кореляція Пірсона	1	,065	,457*	,240	,242	,078	,248	,54	,321*	,134	,674
	Знач. (2-сторон)		,087	,123	,259	,254	,717	,276	,865	,432	-,45	,146
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
Л	Кореляція Пірсона	,765	1	,435	,875	,377	,125	,993	,065	,850	,984	,254
	Знач. (2-сторон)	,124		,675	,955	,307	,775	,993	,315	,710	,904	,054
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
А	Кореляція Пірсона	,457*	,432	1	,543	,234	,873	,231	,976	,187	,543	,654
	Знач. (2-сторон)	,213	,765		,126	,054	,306	,632	,091	,064	,120	,721
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
Д	Кореляція Пірсона	-,654	,265	,543	1	,376	,543	,009	,874	,775	,293	,065
	Знач. (2-сторон)	,541	,213	,875		,321	,075	,975	,211	,765	,913	,325
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
К	Кореляція Пірсона	-,097	,775	,213	,755	1	,765	,013	,765	,764	,665	,003
	Знач. (2-сторон)	,876	,075	,993	,065		,293	,475	,089	,776	,556	,226
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
П	Кореляція Пірсона	-,262	,177	-,426	,427	,185	1	,234	,873	,710	,984	,564
	Знач. (2-сторон)	,831	,625	,147	,029	,365		,054	,306	,456	,012	,998
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
М	Кореляція Пірсона	,048	,293	,475	,089	,776	,556	1	,345	,111	,993	,731
	Знач. (2-сторон)	,775	,993	,065	,011	,543	,987		,075	,775	,953	,059
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
Н	Кореляція Пірсона	,675	,921	,377	,745	,993	,045	,710	1	,234	,654	,053
	Знач. (2-сторон)	,621	,955	,349	,732	,93	,065	,789		,351	,084	,147
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
	Кореляція Пірсона	,321*	,775	,993	,065	,993	,065	,710	,993	1	,73	,129

<b>B</b>	Знач. (2-сторон)	-,774	,775	,993	,065	,048	,293	,475	,089		,556	,226
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
<b>П2</b>	Кореляція Пірсона	,993	,065	,710	,993	,493	,051	,775	,993	,065	1	,851
	Знач. (2-сторон)	,048	,293	,475	,089	,776	,556	,775	,913	,335		,542
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
<b>C</b>	Кореляція Пірсона	,675	,955	,337	,775	,413	,065	,550	,984	,054	,060	1
	Знач. (2-сторон)	,335	,115	,377	,747	,993	,285	,710	,324	,114	,150	
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24

\*. - Кореляція значима на рівні 0,05 (2-сторон.).

**Примітки:** Л - шкала правдивості; А - відкритість і легкість у спілкуванні; Д - життєрадісність, веселість; К - чутливість; П - схильність до асоціативної поведінки; М - впевненість і власних силах; Н - контроль над собою; В - логічне мислення; С - емоційна стійкість.

Отже, ми бачимо, що прокорелювали такі фактори між собою, як : логічне мислення (фактор В) з креативністю особистості. Це може свідчити про те, що ці дві категорії тісно взаємопов'язані між собою і є головними складовими для формування міжособистісної взаємодії між підлітками. За допомогою логічного мислення продукування креативних ідей буде швидше і продуктивніше, що в свою чергу додасть підлітку впевненості у власних силах. Є кореляція також на рівні 0,05 між відкритістю і легкістю у спілкуванні та креативністю особистості. Це можна проінтерпретувати таким чином: є значний взаємозв'язок між цими факторами, оскільки, лише у комунікативної особистості можуть виникати позитивні креативні ідеї, які можуть вдосконалюватись в процесі міжособистісної взаємодії.

Якщо коефіцієнт кореляції є від'ємним, то це може означати про наявність протилежного зв'язку; чим вище значення однієї змінної, тим значення іншої нижче. Для прикладу, такі фактори, як: А(відкритість і легкість у спілкуванні), Д(життєрадісність), К(чутливість), В(логічне мислення) та креативність, П(схильність до асоціативної поведінки), мають від'ємний коефіцієнт кореляції. Тобто від'ємна кореляція означає те, що із збільшенням однієї величини друга має тенденцію до зменшення. Якщо коефіцієнт кореляції відповідає 1, то це свідчить, що між величинами немає статистичного зв'язку і вони не прокорелювали між собою.

Таким чином, підлітковий вік можна вважати періодом розвитку соціальної компетентності та хорошим підґрунтям прогресивних та креативних ідей, за допомогою якої буде складатись вдала міжособистісна взаємодія.

**Висновки.** Отже, соціальний інтелект – інтегральна інтелектуальна здатність, що визначає успішність спілкування і міжособистісної взаємодії у підлітковому віці. Високий рівень соціальної компетентності дозволяє підлітку підтримувати дружні і взаємні зв'язки з оточуючими в суспільстві, адекватно реагувати на негативні прояви ненормованої поведінки, підкорятися правилам і контролювати себе в різних життєвих ситуаціях. Бути самостійним у своїх рішеннях і дотримуватись власних переконань. Дане дослідження не вичерпує всієї глибини проблеми, що зумовлює необхідність подальших наукових пошуків в напрямку розробки корекційної програми експериментальної перевірки її ефективності.

#### Список використаних джерел

1. Гончарук Н. Можливості формування соціального інтелекту у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку. URL: <https://www.spp.org.ua/index.php/journal/article/view/169/154>
2. Милославська О. В. Соціальний інтелект і міжособистісна залежність у студентів: гендерний аспект. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019 р., № 1, Т. 1. С. 76-80.

3. Мельник, А. А. Віковий аспект вивчення соціального інтелекту дітей різного шкільно-говіку. *Вісник Харківського національного університету*. Харків, 2013. С.144-148.
4. Мельник, А. А. (2010). Соціальний інтелект як багатокомпонентна структура. Вектори психології: *Матеріали міжнародної молодіжної науково-практичної конференції*. Харків: ООО «Ріф». С. 66-68.
5. Слободянюк Д. П. Роль емоційного і соціального інтелекту в генезі соціальної дезадаптації у молоді. *Медична психологія*. 2015. № 2. С. 42–48.
6. Соціальний інтелект : Теорія, вимір, дослідження / Під ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсіна. М., 2004. 176 с.
7. Щербаков С. В. Комплементарність міжособистісних стосунків і соціальний інтелект студентів. *Гуманитарний журнал*. 2013. Т. 2. № 5. С. 459–481.



## У ЄДНОСТІ СИЛА

Боярчук Мар'яна, здобувач ОС «бакалавр»

Спеціальності 012 «Дошкільна освіта», 3 курс, РДГУ

Керівник: Безлюдна В.І, кандидат педагогічних наук, професор



У одній надзвичайно красивій, квітучій країні жили добрі та чуйні мешканці. Вони любили свою землю, завжди піклувалися про неї і отримували багато подяки від матінки-природи: збирали смачні фрукти, солодкі ягоди та корисні овочі. Усе в них було, нічого не потребували мешканці, бо були на своїй землі і цінували її.

Насправді це була незвичайна країна із такими ж особливими мешканцями. Знаходився цей край дуже далеко і називався **Метеликоляндією**.

Здогадалися, хто там живе? Так, метелики! Красиві, кольорові, різнобарвні метелики. Вони раділи сонечку, усміхалися ранковій росі і вечірній прохолоді. І горя не знали, тому що не зазіхали на інші землі, бо їм і тут було чудово.

І мали метелики супер-силу. Ні, це не вміння літати. Особливість їх була у єдності. Усе вони робили разом, бо ж не може такий маленький метелик усе сам подужати – і поле обробити, і картоплі посадити, і всього іншого на зиму пристаратися.

Одного разу сталося у цій країні щось несподіване і страшне. Прокинулися мешканці ще до сходу сонця, бо щось дуже голосно гуділо і земля почала здригатися і тримітати. Страшно стало метеликам, бо раніше не було із ними такого. Мама з дітьми залишилися у домівках, а всі чоловіки полетіли глянути, що ж таке сталося.

У одному з будиночків тихенько плакав маленький метелик Пустунчик. Він завжди був веселим, постійно галасував, бігав, стрибав, та сьогодні було не до сміху. Тато ще з самого ранку пішов на поле, аби глянути, що там таке, але досі не повернувся, хоча скоро вже й обідати пора сідати. Страшно було Пустунчикові.

Та ось почулися кроки. Щойно відкрив тато двері, як мама швидко прилетіла і питає:

– Що там таке сталося?

– До нас прийшли кроти. Великі й товсті. Якщо їх не зупинити, від наших полів залишаться одні лише купи землі, – понуро відповів татусь.

– Ой, і що ж ми будемо їсти цілу зиму? – стурбовано запитала мама. – Невже нічого не можна зробити?

– Можна було би повідкривати всі тунелі кротів, щоб у їхні ходи потрапило сонце, і ці нечеми стали сліпими. Проте це дуже складно і не під силу таким малим комашкам, як ми. Більше ідей у мене немає.

На таких словах тато закінчив свої роздуми і пішов у спальню. Одразу було видно, що він у поганому гуморі.

Мама теж зблідла. Усім тепер погано на душі.

Пустунчик чув цю розмову. Було страшно, але він не хотів здаватися. Маленький метелик прагнув знову бути веселим і радіти життю. У його голову прокралася чудова ідея.

Пустунчик пішов до міської бібліотеки.

– Добрий день! Чи є у Вас книги про кротів? – запитав малий.

– Добрий день! Зараз подивлюся, Пустунчику, почекай кілька хвилин, – відповіла бібліотекарка і полетіла вгору, роздивляючись височезні книжкові полиці. – Так, я знайшла енциклопедію про кротів, – нарешті почулося десь з височини.

– Ой, дуже Вам дякую! Якраз така мені й потрібна.

Пустунчик прийшов додому і взявся читати енциклопедію. Там було багато цікавої інформації, але вона не допомогла б подолати ворога. І ось, десь в кінці книжки метелик прочитав, що кроти покидають територію, якщо у їх тунелі потрапляє вода.

– О! А це ідея! – вигукнув радісно Пустунчик.

Малюк показав книжку батькам і відкрив метод подолання ворога. Проте, метелики подумали, що це теж дуже важко – залляти усі ходи водою, та все ж вирішили поділитися знахідкою з іншими метеликами.

Відбулися загальні збори, на яких вирішили, що всі метелики почнуть махати крильцями, щоб створити вітер і таким чином позганяти маленькі хмарки, щоб зробити з них одну велику – дощову.

Тож мешканці країни порозліталися по домівках, аби добре відпочити, бо завтра знадобиться багато сил.

Настав чистий, світлий ранок. Уся природа раділа новому дню, лише земля двигтіла, як і раніше. Прокинулися метелики, поснідали, зробили хатні справи та швидко почали розбиватися на зграйки, щоб хмари згонити. І Пустунчик не відпочивав, а разом із батьками вирушив на допомогу громаді.

Небо почало захмурюватися, день ставав усе тьмянішим, а метелики втрачали сили. Це було довго та виснажливо. Багато хто уже хотів відмовитися від цієї справи, аж раптом – кап... З хмари почали падати перші важкі краплі.

– Дощ! Дощ іде! Ура! – почувся гул звідусіль.

Краплі щоразу ставали все більшими та яснішими. Почалася стравжня гроза, тому метелики швидко порозліталися по домівках.

Через деякий час дощ припинився, з-за хмари почали визирати перші сонячні промінчики. На листочках виблискували краплини води, прикрашаючи усе сяйвом та чистотою. Природа раділа прохолоді дощу, маленька річечка заструміла ще веселіше. І підземний гул перестав чути.

Кроти повтікали і більше ніколи не поверталися у Метеликоляндію, адже знали, що там живуть супер-герої, які можуть викликати дощ. Загарбники зрозуміли, що у єдності сила метеликів і більше не захотіли мати справу з цими хоробрими комашками. Так завжди, не важливо, наскільки більший ворог, головне, що правда на боці добра.

І ви, діти, творіть хороші справи, будьте дружніми та знайте: ви – господарі своєї землі і всі кроти будуть покарані, якщо прийдуть на нашу землю, бо хоч ми не метелики, але маємо таку ж супер-силу.

**Тому усе в нас буде добре!**

## ВУЛИК

**Грабовська Світлана, здобувач ОС «бакалавр»**

Спеціальності 012 «Дошкільна освіта», 3 курс, РДГУ

*Керівник: Безлюдна В.І, кандидат педагогічних наук, професор*

Колись у далекому селі,  
Що славилось було свІм медом,  
Жили були маленьки дітлахи,  
Брат і сестричка - Ромчик й Єва.  
Роман непосидючий був хлопчина,  
В дворі завжди природу пізнавав,  
А Євочка - то мамина дівчина,

Поліз до вулика в садку  
Хотілося йому медку  
Та не знайшов його у ньому.  
(Зате найшов він рій бджолиний  
Що кинувся його кусать  
Роман не витримавши болю  
Забіг додому й зразу в плач)

Сидить любила вдома, вишивать.  
 Батьки дітей своїх любили дуже,  
 Пишались ними, вчили працювать,  
 В селі завжди було роботи повно,  
 А мамі з татом треба помагать,  
 Тому охоче Єва із Романом  
 Двір прибирали, хату й у хліву.  
 Город теж помагали обробляти.  
 І кожну клумбу, квіточку живу  
 Руками своїми разом підливали.  
 І сталося було одного дня -  
 Батьки купили вулик у сусіда  
 Хотіла мама меду щоби дітям  
 Було зимою в млієко добавлять,  
 І щоб його не треба було куплять,  
 А ось весною й літом назбирать.  
 Поставили той вулик у садку  
 Й сказали дітям:  
 Навіть не підходьте!  
 Бо покусяють бджоли дужі вас,  
 І будете опухшими ходити,  
 І будуть вам укуси ті боліти,  
 Можливо день, а може й цілих два.  
 Та не послухав батька й матір Ромчик  
 І замість Єви вдома помагать

Проте зустріли його бджоли,  
 Нежданий гість почав втікати,  
 Злий рій, не думаючи довго,  
 Романа став наздоганять.  
 Його вони так покусали,  
 Що спухло все його лице  
 Хлопчина глянув у люстерко  
 І сльози витер, бо таке  
 Буває як батьків не слухать  
 І він це зрозумів, тому,  
 Коли прийшли вони із поля,  
 Покаявся й признав вину.  
 Сестричка брата шкодувала,  
 А батько насварив його,  
 Роман похнюпає трішки носом  
 І висновок зробив він що:  
 Нічого не буває безслідно,  
 Про це потрібно пам'ятати,  
 Батьківське слово поважати,  
 І в господарстві помагать.  
 Тоді і користь принесе він  
 У свою люблячу сім'ю  
 Й сам собі більше не нашкодить  
 Така от казочка до сну.

### ПРО ОЛЕГА, ОЛЕНКУ ТА ДРАКОНА

Глушак Ольга, здобувач ОС «бакалавр»

Спеціальності 012 «Дошкільна освіта», 3 курс, РДГУ

Керівник: Безлюдна В.І, кандидат педагогічних наук, професор

Жили були брат та сестра. Братика звали Олег, він був старшим за свою сестричку, Оленку. І був братик Олег завжди зі своєю сестричкою Оленкою. Постійно вранці й перед сном розчісував її довге волосся, бавився та грався з Оленкою у день, розповідав казки та обіймав сестричку вночі.

Оленка дуже любила свого братика. Та не тільки вона, а й усі жителі невеличкого селища любили Олега, бо знали, що він дуже хороша людина і чудовий брат – і за сестрою поглядає, і по господарству допомагає.

Але одного разу, до селища, де жили Олег та Оленка, з великої гори прилетів дракон і поселився на полях. Удень дракон ласував усім, що росло на полях, а вночі засинав з хропінням, та таким гучним, що сестричка Оленка та братик Олег не могли спати.

Та й побачив братик Олег як день у день не могли спати в селищі люди, особливо сестричка Оленка. І вирішив братик Олег піти та й прогнати того дракона. Як тільки сонечко зійшло прокинувся Олег, зібрався і пішов на поля проганяти дракона. Повернувся братик Олег додому аж ввечері. Нічого не розповів він сестричці Оленці і відразу ліг спати.

На другий день знову прокинувся на світанку, зібрався і пішов проганяти дракона, та знову повернувся пізно ввечері додому. Знов нічого не розповів сестричці Оленці і відразу ліг спати. Зажурилася Оленка, але нічого не промовила.

Аж ось ще ні світ ні зоря прокинувся братик Олег і у третє пішов проганяти дракона. Та знову повернувся він пізно ввечері додому. Вкотре не розповів куди щезав сестричці, та Оленка не витримала і запитала сама:

– Братику, куди ж ти постійно ходиш? Я залишаюсь зовсім одна, і мені сумно без тебе. Ніхто не розчісує моє довге волосся, не бавиться і не грається зі мною, ніхто не читає мені казки на ніч, і не обіймає мене перед сном.

Поглянув братик Олег сестричці у сумні очі й вирішив зізнатися:

– Я бачив як кожную ніч ти не можеш спати й вирішив піти та прогнати того дракона, щоб ти та інші люди змогли спати спокійно!

Ще більше зажурилася сестричка Оленка. Побачив це братик Олег і додав:

– Ну все, досить з нас! Сили жаліти не буду, всю ніч спати не буду, але прожену цього дракона!

Встигнув братик зробити лиш крок як маленька ручка Оленки зупинила його. Гіркі сльози закапали на підлогу, як дзвіночки.

– Братику, – заговорила сестричка Оленка, – я не сплю день у день не через дракона! А тому, що ти йдеш кожного дня і я залишаюсь зовсім одна!

І зрозумів братик Олег – найважливіше бути поруч з рідною сестричкою, і не пішов він тієї ночі на поля проганяти дракона, а залишився з Оленкою.

Ранком, як тільки промінчики осяяли небо, прокинулись братик Олег та сестричка Оленка і разом пішли на поля проганяти дракона. Прийшли вони на поля, та дракона вже не було. Він з'їв усе і залишив після себе тільки попелище. Зажурився братик Олег, зажурились і люди, які згодом почали приходити у поле. Тільки Оленка була такою радісною, ніби світилася як сонечко. Вона поглянула на сумних людей і промовила:

– Не сумуйте, що поля пусті – засіємо! Головне, що всі наші близькі поряд!

– І то правда! – погодився братик Олег і, звеселившись, обійняв сестричку Оленку, – найцінніше то родина, а поля ми обробимо ще не один раз!

Звеселилися і жителі селища, прогнали сум. День у день вони оброблювали та засівали поля, але не самі, а гуртом, і весело було їм. Та зазеленіло поле і вродило щедро.

*Ідея: найважливіше – родина, а інші справи можна відновити, нажити, повторно зробити, збудувати або ж створити.*

## ВІДВАЖНІ ДРУЗИ

**Демидчук Раїса, здобувач ОС «бакалавр»**

Спеціальності 012 «Дошкільна освіта», 3 курс, РДГУ

*Керівник: Безлюдна В.І, кандидат педагогічних наук, професор*

У затишній хатинці щасливо жила сім'я з маленьким норовливим песиком і його друзями. Він обожнював свою світло оселю та цінував своїх надійних друзів, які мешкали разом з ним, а найбільше песику подобалося сидіти біля вікна, милуватися галасливим парком повним дітей. Єдине що дратувало песика, так це смердюче сміттєзвалище, яке псувала весь краєвид із вікна. На тому сміттєзвалищі, верховодив танцем з мухами один старий, чорний котяра, якому кажуть вже давно треба у лагулугу. Ото він страшив усю округу, розносив бруд та болячки.

Одного разу цей страхітливий кіт вирішив пробратися в оселю до песика, у пошуках легкої наживи. Ой, краще заплющити очі і не бачити, що він робив у затишній оселі. Всього за декілька хвилин лиходій знищив все, чим так пишався песик.

Почувши цей гвалт, песик не розгубився і міцно припік лиходія гострими кігтями. Маленький, але сміливий друг песика папуга, вчепився в спину противника, налякавши його до смерті, а завжди чемний кролик, перетворився на втілення зла і подарував пекучого копняка старому коту. Довго спостерігала за бійкою рибка, але не витримала і облила, нарешті, злочинця холодною водою. О-о-о, це зло вперше умилося. Лиходій ледь оговтався від жакливого



поразки, як тут з'явився поважний, старий пес та жбурунов нахабу прямисінько в огидну купу сміття. Ну, так би мовити, показав дорогу додому.

Ось історії кінець, хто збагнув - той молодець. Друзі, дім свій захищали, згодом все відбудували. Треба з правдою дружити - це в нас знають навіть діти.

## КАЗКА ПРО НЕЗВИЧАЙНІ СКАРБИ І КРАСУ

Демчук Діана, здобувач ОС «бакалавр»

Спеціальності 012 «Дошкільна освіта», 3 курс, РДГУ

Керівник: Безлюдна В.І, кандидат педагогічних наук, професор

Настала вже нічка, всім спатки пора  
До сну вже готується вся дівчора.  
Уважно всі слухають казку ось цю  
Про скарби незвичні й чудову красу.

В чарівному лісі жили різні звірі.  
Дуже чарівно вони виглядали.  
Ось білка горішок собі вже знайшла.



Зайчиха у гості до неї зайшла.  
Бачаться так вони майже щодня  
Нерозлучні друзі вони все життя.

І ось якось одного дня,  
Біжить до білки лисеня.  
Самого ранку із просоння.  
Білка каже: «Ще рання!  
Чому прибігло лисеня?»

Воно у поспіхах тай каже:  
 «Ось там у оленя я бачив,  
 Щось незвичне й золоте!»  
 «Ну й що?» - сказала білка,  
 «Можливо це його вбрання,  
 Бо ж незвичний олень цей,  
 Щодня хутро своє міняє,  
 І кожен день по-різному виглядає».



Не вірить білка лисеняті  
 Про чарівну скриню цю.  
 Коли прибігли наші друзі  
 До оленього дому,



А лисеня відповіда:  
 «Та ні, це точно не хутро,  
 Я бачив в нього біля хатки  
 Стоїть скриня золота,  
 А там всякого добра сповна».  
 «Та що ти кажеш, лисеня,  
 Яка скриня, яке добро?  
 В житті його там не було.  
 А ну ходімо до оленя,  
 Та й розпитаємо у нього».

Бачить білка скриню та й мовля:  
 «І справді диво-дивне бачу я.  
 І не маленька скиня ця.  
 Потрібно друзів покликати,  
 Щоб всім це диво показати!»

На голос білки вийшов олень  
 Весь у барвах кольорових.  
 На рогах сидять пташки  
 І співають залюбки  
 Про красу цю неземну.  
 У звірят пропала мова,  
 Що краса така чудова,  
 Загадкова і казкова.  
 Лисеня із подивом:  
 «О-ва, оце у оленя красаа!»  
 «У чом секрет?» - спитала білка.  
 А олень їй відповіда:  
 «Так ось сьогодні на світанок  
 Вийшов я собі на ганок,  
 Бачу щось стоїть таке  
 Незвичне, гарне, золоте.

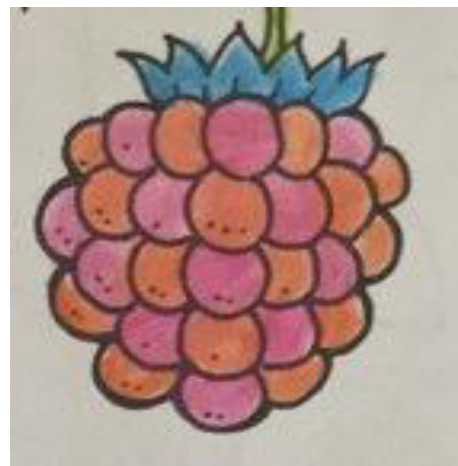
Підходжу ближче, аж дива  
 Скільки ж там того добра.  
 І малина, і горішки,  
 І грибочки, і сунички.  
 Все смачне, все соковите  
 Тай не втримався вже я  
 І скуштував того добра,  
 І тут побачив я дідуся- чаклуна  
 У незвичному вбранні.  
 Він сказав мені секрет,  
 Що за мої хороші справи  
 Буде в мене ця краса,  
 Так от стались ці дива».  
 «Ну тепер все зрозуміло», -  
 Сказало лисеня.

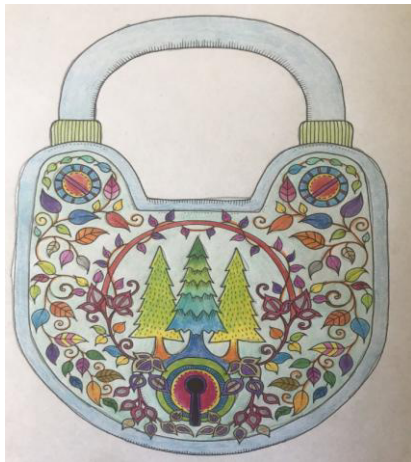


На шум і гам, який був біля скрині  
 Позбігались з лісу звірі.  
 Їжачок, ведмідь, і зайчик.  
 Ще й ворона прилетіла.  
 Та й прийшов дідусь-чаклун  
 У незвичному вбранні.  
 Наші звірі полякались  
 Геть усі порозбігались.

Лиш олень не зрушив з місця,  
 Тай сказав: «Не бійтесь, друзі,  
 Раз дідусь приніс цю скриню,  
 Він не зробить нам біди, допоможе залюбки  
 Тоді дідусь почав розмову:  
 «Скриня ця є не проста.  
 Я приніс вам не дарма.

Одна ягідка оця  
 Творить в світі чудеса.  
 Хто ягідку одну скуштує,  
 Той красою зачарує».  
 Олень добавив до розмови:  
 «Правду, правду каже він  
 Скуштував сьогодні я.  
 Ось така моя краса».  
 І відразу звірі всі також захотіли.  
 Тоді дідусь - чаклун сказав:  
 «Не так просто ви зраділи,  
 Кожна ягідка оця дається за добрі діла,  
 Тому скоріш ставайте в ряд  
 І розкажуть, кому яке добро зробили».





Не забувайте ці слова».  
 Замок повісив він на скриню  
 І ключа тримав в руці.  
 Підлетіла тут ворона та й сказала:  
 «Давай мені, дідусь, ключа.  
 Буду я за всім слідити,  
 За добрі діла смаколики ділити  
 Між звірятами всіма,  
 Хто зробить багато добра».



Та й стали звірятка розказувать всі,  
 Хто як добро творив у житті.  
 Кожен по черзі смакоту куштував  
 І небесну красу отримував.  
 Тоді дідусь-чаклун сказав:  
 «Запам'ятайте, друзі, ви  
 Треба всім добро робити,  
 Тоді печалі пропадуть!  
 І буде все життя хорошим.  
 Винагороди вас знайдуть!»



Дідусь сказав: «Тримай,  
 Будь уважна, не дримай».  
 З дідусем всі попрощались.  
 Довго ще вони стояли,  
 Один одного вихваляли  
 За красу таку незвичну,  
 Кольорову і барвисту.

Їжачок в кінці сказав:  
 «Буду я назавжди добрим,  
 щоб бути гарним, кольоровим».

### РИБКА - ПОМІЧНИЦЯ

**Ковалець Вікторія, здобувач ОС «бакалавр»**

Спеціальності 012 «Дошкільна освіта», 3 курс, РДГУ

*Керівник: Безлюдна В.І, кандидат педагогічних наук, професор*

Далеко-далеко від великих міст, у величезному лісі є глибоке блакитне озеро. У ньому живе безліч риб та інших тварин. Але вони ніколи не спілкувалися з жителями лісу, вони думали, що всі звірі дуже горді, вважають себе найсильнішими, найкрасивішими, тому і не хочуть дружити з рибами.

В озері живе дуже товариська рибка, вона була знайома з усіма жителями своєї водойми. Допомогала всім кому могла і чим могла. Як тільки вона могла чимось допомогти - відразу пливла на допомогу. За весь свій вік вона допомогла всім, не було такого, кому вона не зарядила. І дуже часто вона впливала наверх, щоб подивитися на жителів лісу, зрозуміти чому вони так зневажають водоплавними.

Ліс був не чарівний, а звичайний. Проте і він мав свої особливості. У нього було неймовірна кількість плодів та інших дарів лісу. Ліс був збагачений різними ягодами, грибами, фруктами та горіхами. Найбільш ласим шматочком була малина. Росла вона тільки на поляні біля озера, її було не так багато, тому жителі збирали її тільки тоді, коли хтось хворів. Бо ж усі знають, що малина дуже корисна, і лікує дуже багато хвороб.

Одного дня, маленьке ведмежатко прокинулось із слабкістю, кашлем та болем у горлі. Батьки ведмедика не вагаючись вирішили йти до озера по малину, це найкращі ліки в лісі. Мама-ведмедиця залишилась доглядати за ведмежам, а Тато-ведмідь пішов добувати ліки своєму малюку. Дорога до озера була не близька. Він йшов довго, майже до самого вечора. Дорослий ведмідь дуже стомився, ледве дійшов до тієї полянки. Прийшовши до куща, звір побачив, що ягід зовсім мало. Але їх вистачить для того, щобвилікувати маленького ведмедика. Він поставив невеличку корзинку на землю. Зірвавши всі ягоди ведмідь вирішив трохи відпочити перед дорогою додому. Присівши біля кошика, він необережним рухом перекинув його і вся малина впала у воду. Як Тато-ведмідь не старався дістати ягідки із води і не зміг.

Пливучи озером, в пошуках нових знайомств, плівла Рибка, і раптом на дно озера почали падати ягідки. Рибка бачила кущ, на якому вони росли ці ягоди. Вона вирішила подивитися, чому вони покотились у їх ставок. Випливши на поверхню води, вона побачила засмученого ведмедя. Раніше вона ніколи його не бачила. Виглядав він дуже погано, ніби ось-ось заплаче. Як і завжди, наша Рибка не могла пропливти мимо. Вирішила запитати, раптом вона зможе чимось йому зарадити.

– Вибачте, у Вас все добре? - запитала рибка.

Ведмідь підвів на неї свої смутні очі і здивувався, до нього вперше говорив хтось із жителів озера. Зазвичай ніхто з водойми не спілкувався з ним.

– Не зовсім, – відповів ведмідь, – я збирав малину, адже у мене захворів син і через необережність перекинув корзинку з малиною, і всі ягоди покотились у воду, а на кущі ягід більше немає. Навіть не знаю, як повертатись додому без малини.

Почувши історію ведмедя, Рибка дуже засмутилась, їй було шкода Тата-ведмедя, який хотів принести ліки своєму сину. Подумавши декілька секунд, Рибка промовила:

– Можливо я можу допомогти? Я можу по ягідці підняти на поверхню води, а Ви їх покладете назад у корзинку.

Ведмідь був дуже здивований тим, що Рибка запропонувала йому свою допомогу. Це був його шанс на те, щоб принести додому хоч трішки малини.

– Якщо тобі буде не важко, я був би дуже радий, якби ти мені допомогла – відповів ведмідь.

Рибка дуже завзято взялась за роботу, вона безперервно то піднімалася, то знову опускалась на дно по малинки. Ведмідь був такий щасливий, як ніколи. Він розумів, що сьогодні він таки принесе ліки для сина. Взавши останню ягідку з дна, Рибка задумалась, а чи справді звірі такі горді, як їй говорять інші? Адже ведмідь здався їй дуже щирим та добрим.

Віддавши ягідки для ведмедя Рибка посміхнулася і мала вже відпливти назад, як її відкликнув Тато-ведмідь:

– Дякую тобі, Рибко, за допомогу. Сьогодні у мене немає чим тобі віддячити, але обіцяю, я обов'язково чимось тобі віддячу.

Рибка посміхнулася і попливла з неймовірним відчуттям, вона спілкувалася і допомагала лісовому звірю, який ще й був їй вдячний.

Прийшовши додому, Тато-ведмідь розповів всю історію, яка з ним трапилась. Спільно з дружиною вони вирішили подякувати Рибці за допомогу. Мама-ведмедиця спекла дуже смачний пиріг і сказала занести для Рибки. Тато-ведмідь з ведмежам вирішили йти вдвох. Прийшовши, вони почали гукати її, але вона, напевно, не чула. Вони вирішили зробити так як і тоді. Зірвали ягідку і кинули у воду. І це спрацювало. Рибка побачила впавшу ягідку, і випливла на поверхню води. Там вона побачила свого знайомого ведмедя і маленьке ведмежатко. Вона вже зрозуміла, що це для нього вона діставала малину з дна. Сім'я ведмедів подякувала ще раз

для Рибки, віддала їй пиріг і зі спокійним серцем пішли додому. Вони обіцяли розказати для всіх жителів лісу, що всі, хто живуть у озері – хороші і доброзичливі.

Інколи нам кажуть, що ми всі різні, і що ми чимось гірші або кращі інших, але всі — однакові. Якщо нам говорять погані речі про когось — не треба вірити, поки ми на власні очі не побачимо правду, ось як жителі озера і лісу не спілкувались, бо не старались навіть дізнатися один одного.

Взаємодопомога — найважливіше у житті всіх, як людей, так і тварин. Будьте готові допомогти кожному, адже завтра допомога може знадобитися вам!

## ЛИШЕ КАЗОЧКА

**Омельчук Анастасія, здобувач ОС «бакалавр»**

Спеціальності 013 «Початкова освіта», 2 курс, РДГУ

*Керівник: Хомич І. С., кандидат психологічних наук, старший викладач*

У великому-великому місті живе собі маленький хлопчик Сашко. Він з батьками і бабусею мешкають на 9-му поверсі однієї з багатоповерхівок. Щодня Сашко ходить до школи. Йому подобається там навчатися, адже разом із ним у школу ходить купа його друзів, з якими можна ганяти у квача, кидати м'яча, бігати, стрибати і бавитися. А ще в одному класі з ним навчалася дівчинка Світланка. Сказати чесно, Світланка подобається Сашкові, але він нікому про це не розповідав. Соромно! Ще хлопці засміють, що він з якимось дівчиськом водиться.

Але як би Сашку не подобалися шкільні друзі і Світланка, найдужче він любить літо. В цю пору їхня квартира так нагрівається сонцем, що вдома хлопчик буває лише рано-вранці і ввечері. І через постійну спеку батьки відправляють Сашку з бабусею в Одесу на море. А самі лишаються, бо їм потрібно ходити на роботу. Бабуся Сашка, Тамара Семенівна, працює вчителькою у школі і влітку має відпустку. От і зараз, щойно прийшов липень, вони відправилися в подорож. Хлопчик любив подорожувати з бабусею. Вона йому все дозволяла, давала морозиво після сніданку, гралася з ним, але найкраще Тамара Семенівна вміла розповідати історії. Щовечора, коли Сашко лягав у ліжко, вона розповідала йому якусь дивовижну оповідку: то про могутнього Геракла, то про розумного Одісея, то про жадливого мінотавра і його страшний замок. Іноді хлопчик навіть малював те, про що розповідала йому бабуся.

Коли потяг прибув на кінцеву станцію, вже вечоріло. Хатинка, яку вони зняли, була на самому узбережжі. Тож, коли бабуся з онуком зайшли досередини, рожеві хвилі уже забарвлювалися темними відтінками.

- Пора спати, - сказала бабуся, і Сашко вмить влігся на велике ліжко і по вуха закутався у тоненьке простирадло.

- Історію, бабуся! Розкажи історію.

- Ну, слухай, - усміхнулася Тамара Семенівна і сіла біля ліжка. - Кажуть, що посеред морської бурі, десь аж за небокраєм можна побачити морського царя Посейдона. Славний і вродливий, він розсікає своєю колісницею хвилі, а біля нього – водяні мешканці: дельфіни, кити, черепахи... А як засурмить він у свій ріг із мушлі, то й хмари розходяться, і хвилі вщухають, і усі мешканці його царства піднімаються на поверхню прославити його силу і велич.

А ще він має дружину Амфітріту. Вона зі своїми сестрами, nereїдами, співають пісню, подібну до клекоту хвиль. Розповідають, наче із цими красунями не зрівнятися жодній дівчині на суші... Далі Сашко уже нічого не чув. Хлопчик заснув і снилися йому хвилі, серед яких співають nereїди, а на них зі своєї колісниці милується могутній морський цар Посейдон.

Настав ранок. Щойно сонце блиснуло Сашкові у вікно, як хлопчик прожогом кинувся до ранкових розбурханих хвиль. Чи бува не чекає там на нього Посейдон? Але ні... Цілий день хлопчик марно виглядав, що там, на видноколі, з'явиться золота колісниця, яка розсікає хвилі, чи хоч пролунає здаля спів того рогу, який заспокоює хмари. І так стало Сашкові

образливо..."Мабуть, бабуся усе це вигадала..."- подумав малий, і ввечері, перед тим, як заснути, сказав:

-Розкажи мені сьогодні правильну казочку!

-Правильну? Це яку? - здивувалася бабуся.

-Я сьогодні цілий день шукав морського царя, але так і не знайшов! Це неправильна казка! Розкажи мені правильну, і щоб у ній були найбільші герої...

-Ну гаразд. Але це буде страшна історія, - сумно сказала Тамара Семенівна, а Сашко вмостився зручніше і приготувався слухати.

- Якось одного ранку, ще доки сонце не встигло прокинутися, посунула на нашу землю зла ворожа орда. Вона була такою темною, що навіть сонце собою закривала і сіяла тільки біль і страх... Але наші люди не злякалися. Чоловіки взяли до рук зброю і пішли гідно зустріти ворога. Жінки... Вони по-різному. Хтось пішов разом із чоловіками стримувати ту навалу, хтось готував для них їжу, а хтось плів маскувальні сітки, які наші воїни одягали на себе, аби ворог їх не бачив. Багато звірств побачила тоді наша країна. Сотні і тисячі людей лишилися без житла, рідних чи бодай друзів. Проте їхній полководець твердо запевняв, що ми брати, і що він нас просто рятує.

Сашко все ще не спав і зачудовано дивився на бабуся, в якій на очах застигли сльози. Проте вона далі розповідала: про чоловіка, який голими руками відніс міну у безпечне місце, про дідуся, який "позичив" ворожу вантажівку, повну зброї, про летючі банки із закрутками, про кочовий народ, який вкрав загарбницький танк, про тракторні війська, про волонтерів, про всіх звичайних людей, які стали героями, і про довгоочікувану перемогу.

Коли нарешті бабуся закінчила, було вже зовсім-зовсім поночі. Засинаючи, Сашко повернувся до неї і сказав:

- Як же чудово, що це лише казочка.

Бабуся гірко усміхнулася, а її щокою прокотилася сльоза. Ще довго сиділа Тамара Семенівна в темряві і не могла заснути. Її все не полишали Сашкові слова: "Як же чудово, що це лише казочка..."

## **ЯК ОЛЕНЯТКО БІСКВІТИК ДОПОМОГЛО ВОВЧИКУ**

**Прокопчук Наталя, здобувач ОС «бакалавр»**

Спеціальності 012 «Дошкільна освіта», 3 курс, РДГУ

*Керівник: Безлюдна В.І, кандидат педагогічних наук, професор*

Колись давним-давно дружньо жили у лісовому королівстві різні тваринки. Серед них були зайчики, оленятка, лисенятка, ведмежата, а також ще багато інших. Жили вони мирно і злагоджено, разом працювали, щоб на зиму заготувати їжу. Все у них було добре.

Одного літнього дня в одне із сіл лісового королівства прибігло вовченятко. Воно постукало у двері будинку, де жила сім'я оленів. Йому відкрив двері оленятко Бісквітик.

- Мені дуже потрібна твоя допомога, - сказав Вовчик. На що Бісквіт відповів: «Зачекай, я покличу своїх батьків і ти все розповіси їм».
- Ні, стривай, не варто, - благав Вовчик.

Бісквіт здивувався і запитав чому не потрібно кликати дорослих.

Вовчик почав розповідати, що йому потрібна лише його допомога. Бісквіт трішки здивувався і сказав: «Мене батьки завжди вчили звертатися до них за порадою, бо я ще маленький».

Вовчик нахмурився та швидко сказав: «Мені потрібна саме твоя допомога. Я знаю, що ти сам дуже розумний і можеш допомогти мені».

Бісквіту було приємно чути такі слова, він же уже не маленький. Вже ходить до першого класу. Він може і сам вирішувати щось і приймати рішення самостійно.

За проханням Вовчика, вони разом відійшли поодаль від будинку, щоб ніхто їх разом не бачив. Справа в тім, що у лісовому королівстві вовки не проживали, оскільки раніше вони

приносили багато шкоди і лиха і були змушені покинути свій дім.

Звертаючись до Бісквітика Вовчик сказав: «Ми не маємо що їсти, моя родина не може нічого з цим вдіяти, допоможи мені. Дай мені хоча б хліба». На очах у Вовчика зблиснула сльоза.

- Мені дуже вас жаль, сказав Бісквітик. Зачекай, я зберу для тебе деякі речі і необхідні продукти».

І оленятко Бісквітик побігло до хати, зібрав все необхідне. Навіть поклато у пакуночок смачних маминих пирогів. Повернувшись до вовчика Бісквітик віддав усе Вовчику. Той подякував і швидко побіг у глиб лісу.

Коли оленятко зайшло до будиночку, мама запитала його куди він відніс випічку. Бісквітик все розповів мамі. В цей момент до хати зайшов тато олень і сказав, що коли він повертався з роботи додому, то бачив як біг наляканий Вовчик. Бісквітик разом з мамою розповіли татові про пригоду.

Вони всі дружньо сіли за стіл, порадилися і вирішили, що чим зможуть, тим і допоможуть сім'ї Вовчика. Поки батьки складали список необхідних речей, оленятко побігло до своїх друзів і розповів їм усе.

Друзі вирішили не залишати у біді Вовчика. Зайчик Барні сказав що він збере корзину овочів для родини вовків. Лисенятка вирішили, що вони назбирають смачних фруктів. Ведмежа сказало, що теж дуже хоче допомогти і пригостить медом.

Всі родини відчували свою провину перед сім'єю Вовчика. Та Бісквітик сказав: «Любі друзі, це стане повчальним уроком і для вовків, і для нас. Родина Вовчика знову повернеться до нашого невеличкого лісового королівства і буде поводитися чемно, а допоможемо їм, адже завжди потрібно робити добро і допомагати тим, хто знаходиться в скруті!».

Усі погодилися з мудрими словами маленького першокласника Бісквітика.

Відтоді сім'я Вовчика дружньо живе з іншими мешканцями невеличкого лісу.

## МАЛЕНЬКЕ ЗАЙЧЕННЯ

(терапевтична казка для невпевнених у собі дітей)

**Свиридюк Марія, здобувач ОС «бакалавр»**

Спеціальності 012 «Дошкільна освіта», 3 курс, РДГУ

*Керівник: Безлюдна В.І, кандидат педагогічних наук, професор*

У одному лісі жило маленьке зайченя. Найбільше на світі йому хотілося бути сильним, сміливим і зробити що-небудь добре, корисне для оточуючих. Але насправді у нього ніколи нічого не виходило. Воно боялося і не вірило в себе. Тому всі в лісі прозвали його «Зайченя-боягуз». Від цього йому ставало сумно, прикро, і воно часто плакало, коли залишалося одне. Був у нього один-єдиний друг – Борсучок.

І ось, одного разу вони удвох вирушили гратися до річки. Найбільше їм подобалося наздоганяти один одного, бігаючи через невеликий дерев'яний місток. Першим наздоганяло зайченя. Коли Борсучок пробігав по мосту, одна дошка раптом зламалася і він впав в річку. Борсучок не вмів плавати і став борсатися у воді, благаючи про допомогу. А Зайченя, хоча і вміло трохи плавати, але дуже злякалося. Воно бігло по берегу, кликав на допомогу, сподіваючись, що хтось почує і врятує Борсучка. Але нікого поблизу не було. І тоді Зайченя зрозуміло, що тільки воно може врятувати свого друга. Воно сказало собі: «Я нічого не боюся, я вмю плавати і врятую Борсучка!» Не думаючи про небезпеку, воно кинулося в воду і попливло, а потім витягнуло свого друга на берег. Борсучок був врятований!

Коли вони повернулися додому і розповіли про випадок на річці, ніхто спочатку не міг повірити, що Зайченя врятувало свого друга. Коли ж звірі переконалися в цьому, то стали хвалити зайченя, говорити, яке воно сміливе і добре, а потім влаштували велике веселе свято на його честь. Цей день для зайченяти став найщасливішим. Всі пишалися ним і він сам пишався собою, тому що повірив у свої сили, в те, що здатний робити добре і корисне. Він на все життя



запам'ятав одне дуже важливе і корисне правило: «Вір у себе і завжди, і в усьому покладайся тільки на свої сили!»

І з тих пір більше ніхто, і ніколи не дражнив його боягузом!

### **КАЗКА ПРО ДОБРОГО ПЕТРИКА**

**Шпак Яна, здобувач ОС «бакалавр»**

Спеціальності 012 «Дошкільна освіта», 3 курс, РДГУ

*Керівник: Безлюдна В.І, кандидат педагогічних наук, професор*

У одному місті жив-був хлопчик на ім'я Петрик. Петрик дуже хотів мати багато друзів. Але він зовсім не вмів дружити, а вмів тільки битися. Він думав, що тільки бійкою і грубістю можна щось комусь довести, або привернути до себе увагу. Хлопці його боялися, і друзів у нього майже не було.

Одного разу Петрик побачив на дорозі велику калюжу з різнокольоровими брудними плямами. Він підійшов ближче, щоб краще роздивитися її. І раптом, проїжджаючий повз автомобіль, оббризкав його водою з ніг до голови.

Петрик, весь мокрий і брудний, хотів було бігти додому. Але тут помітив, що знаходиться всередині прозорої великої мильної бульбашки. Спочатку Петрик дуже здивувався і почав її розглядати. Але потім злякався, бо зрозумів: вибратися з бульбашки він не зможе. Вона була дуже міцною і ніяк не хотіла лопатися.

З того часу всі погані справи Петрика назад до нього ж і повертались. Наприклад: намагається Петрик кого-небудь вдарити, а бульбашка удари йому назад повертає. Кине Петрик у когось камінь, а той летить назад – прямо в Петрика.

– Це що ж виходить? Я тепер сам себе бити буду? – Подумав Петрик, і йому стало дуже боляче і прикро.

Як же мені тепер грати з хлопцями? – заплакав хлопчик.

Так він і ходив кілька днів у бульбашці. Битися боявся, адже себе бити боляче і нецікаво. Грати одному - нудно. А від бульбашки ніяк не міг позбутися.

І ось, вже зовсім зневірившись, Петрик сидів на лавочці на дитячому майданчику і спостерігав, як весело граються діти. Раптом він побачив дуже симпатичну дівчинку з лялькою. Дівчинка не знала, що Петрик любить битися, і не злякалася його, а, навпаки, покликала грати. Петрик дуже зрадів і вирішив пригостити дівчинку яблуком, яке було у нього в кишені. Він простягнув їй яблуко, і тут сталося диво – бульбашка лопнула! Петрик був просто щасливий. Нарешті він звільнився!

Коли Петрик прийшов додому, він побачив на столі два великих яблука.

– Дивно, – подумав Петрик, – звідки б їм тут взятися? Адже останнє яблуко я подарував дівчинці у дворі.

На наступний день Петрик знову пішов у двір до хлопців і дав їм свою машинку пограти. А коли повернувся додому – побачив дві нові гарні машинки. І став Петрик помічати, що, як тільки він зробить комусь добру справу, це добро до нього повертається, та ще в подвійному розмірі.

З тих пір Петрик робив тільки добрі справи. У нього з'явилося дуже багато друзів. Він навчився дружити з усіма і зовсім перестав битися. Адже в бульбашку йому більше не хотілося!

**ГЕРОЇ ТАКОЖ ПЛАЧУТЬ****Клімчук Марта, здобувач ОС «бакалавр»**

Спеціальності 012 «Дошкільна освіта», 3 курс, РДГУ

*Керівник: Безлюдна В.І, кандидат педагогічних наук, професор*

Була гарна погода, починалася весна. Птахи робили колиски для своїх пташенят. Деревушки колихалися разом із подихами теплого вітру. Раптом у лісі пронісся гуркіт. Бах-бах-бах! Мишеня міцно обійняло свою маму.

– Мамо, мені страшно, – пропищало Мишеня.

– Мені теж страшно, – відповіла Мама, – але ти тільки поглянь, яке у нас приємне тепло хутро, як спокійно у моїх обіймах. Давай я тебе пригорну і ти відразу почуватимешся краще.

Мишеня витерло сльози та ще сильніше притислося до Мама.

– Давай приготуємо борщик, – сказала Мама. – Ми не можемо повпливати на все, що відбувається навколо нас. Давай зробимо те, що зараз нам під силу.

Мишеня допомогло Мамі підготувати овочі, нарізало моркву кружечками так рівно, як тільки змогло. Готувати разом із Мамою було чудово. Здавалося, що гуркоту в лісі не існує. Коли борщик був готовий, Мама насипала його в тарілочку та разом із Мишеням пішла пригощати сусідів.

Сусіди також були налякані гуркотом у лісі, так само, як і Мишеня, але після смачної теплої страви усім стало легше.

– Сонечко, збери свої речі, ми мусимо пошукати безпечніший дім – сказала Мама.

– Мамо, я не хочу! – жалібно пропищало Мишеня.

– Розумію, мій хороший. Проте іноді ми маємо робити те, чого не хочемо.

Мишеня розплакалося. Йому довелося покинути всі свої іграшки та книжки. Воно забрало з собою лише свого улюбленого м'якого кролика. Мама взяла Мишенятко за лапку:

– Це лише речі, сонечко, – заспокоювала вона. – Усе можна купити та відбудувати заново. Найголовніше, що ми є один у одного.

– Чому тато не йде з нами? – схвильовано запитало Мишеня Маму.

– Наш тато – герой! – відповіла вона. Тато має захищати наш ліс, аби ми могли повернутися додому. Він сильний та розсудливий. Подумки він увесь час буде з нами.

– Але я хочу, аби він пішов із нами! – заплаканим голосом пропищало Мишеня.

– Я теж, але іноді доводиться відмовлятися від своїх бажань, бо є речі, за які варто боротися, навіть коли страшно та дуже тяжко. Це називається відвага. Герої – відважні, адже кожного дня вони долають страх.

– Я теж – герой! Мені страшно, але я йду з тобою. – пропищало Мишеня, взяло свій мішечок та допомогло Мамі надягнути рюкзак.

– Це правда, – усміхнулася вона. – У тобі більше сил та відваги, ніж тобі здається. Тільки пам'ятай, що герої також відчувають різні емоції. Якщо тобі захочеться плакати – плач, якщо хочеться сміятися – смійся голосно.

Мама з Мишеням вийшли на стежинку. Був сильний вітер, негода заважала йти. Дорогою вони зустрічали інших мишенят, які допомагали їм нести речі та пригощали гарячим чаєм. Ці зустрічі додавали сил та наснаги.

Лісові мишенята відчували, що вони не самі.

– Мамо, а де ми тепер будемо жити? – запитало Мишеня.

– Не знаю, сонечко. – відповіла Мама Мишка. – Разом ми сильні, у світі багато добра.

Після кожного дощу завжди з'являється веселка.

Незважаючи на те, що шлях сім'ї був довгий та виснажливий, нарешті лісові мишенята вийшли на галявину. Світило сонечко, не чути було страшного гуркоту, який лунав у їхньому лісі.

Раптом із трави визирнули дивні продовгуваті мордочки. Мишеня сховалося у мами за спиною.

- Мамо, хто це? – перелякано спитало Мишеня. – чому вони виглядають інакше? Чому я не розумію, що вони говорять?
- Це Польові миші, – заспокоїла Мама, – тваринки, які живуть на полях та луках. Вони відрізняються від нас, але давай спробуємо з ними порозумітися. Польові миші зацікавлено спостерігали за Мамою та Мишеням. Вони почали пригощати їх різним насінням, горішками та іншою їжею, якої Мишеня ніколи не бачило.
- Скуштуй, – Мама дала Мишеняті шматочок дивного насіння.

Спочатку Мишеня не хотіло куштувати, але згадало про тата та про те, що іноді герої роблять те, чого їм не хочеться.

- А воно навіть смачне! – пропищало Мишенятко після того, як відгризло шматочок. – Не таке, як удома, але мені подобається.

Польові миші запросили мишенят до себе додому. У їхній родині також були малюки. Польові миші мешкали в одній кімнаті з одним ліжком, але для Мама з Мишеням знайшлося місце. Вони весь час були разом.

- Мені більше подобалося вдома. – пропищало Мишеня, притиснувшись до Мама.

- Мені теж, – зітхаючи, відповіла вона, – я також дуже люблю наш дім та переймаюся, чи все вдома в порядку. Однак завдяки нашій подорожі ми зустріли нових друзів та спробували нове насіння.

Мишеня знало, що Мама права, але воно відчувало сум. Воно сумувало за домом, за татом, але пам'ятало, що герої також сумують.

Мама з Мишеням залишилися у Польових мишей. Малюки Польових мишок поділилися з Мишеням одягом та іграшками. Вся родина допомагала Лісовим мишеняткам. Мишеня почувалося дивно, граючись іграшками Польових мишей та надягаючи чужий одяг.

- Знаю, що тобі зараз нелегко, – пояснювала Мама, коли Мишеня поділилося з нею своїми переживаннями. Іноді так стається, ми нічого із цим зробити не можемо. Я теж хотіла б зараз бути разом з тобою і татом у нашому домі.

Мишеня помітило, що по Маминих щоках течуть сльози. Мишеня дістало з мішечка фотознімок тата, який завжди брало із собою.

- Мамо, – пропищало Мишеня. – Ти теж героїня! Ми маємо робити те, що нам під силу. Давай приготуємо борщик для польових мишей!

Так і зробили. Коли борщ закипів, а його запах рознісся по всій норі, до кухні прибігло Польове мишеня. Його Мама зайшла слідом за ним. Усім одразу стало веселіше.

Коли усе це закінчиться, ми допоможемо вам відбудувати ліс, – сказало Польове мишеня. – З нашого насіння виростуть чудові дерева. На них птахи знову будуватимуть колиски для своїх пташенят, а дерева будуть колихатися разом із подихами теплого вітру.

**І все буде добре**

## ЗМІСТ

## Частина 1.

## ТЕОРЕТИКО-ЕМПІРИЧНИЙ КОНТЕНТ МОЛОДІЖНИХ ПОШУКІВ

<i>Безека Світлана</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	3
<i>Білковська Алла</i> ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ПРЕДМЕТУ «ТЕХНОЛОГІЇ».....	5
<i>Біль Юлія</i> ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО РОЗГЛЯДУ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ.....	8
<i>Буравцова Оксана</i> РОЛЬ РОЗВИВАЛЬНО - ІГРОВОГО СЕРЕДОВИЩА У СТАНОВЛЕННІ ТА ПСИХОЛОГІЧНОМУ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ.....	11
<i>Волошина Оксана</i> ЛЮБОВ ЯК ОСНОВА ПОБУДОВИ ПОДРУЖНИХ СТОСУНКІВ.....	13
<i>Гаврилюк Олена</i> ШЛЯХИ ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ СИЛИ ВОЛІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....	16
<i>Гнівошевська Анастасія, Кулаков Руслан</i> ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНТЕРНЕТ-АДИКЦІЇ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	19
<i>Долганик Марія</i> ПРЕВЕНТИВНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	22
<i>Жовтанюк Ксенія</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРИЧИН ВИНИКНЕННЯ СТРАХІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	25
<i>Івасюк Павло, Корчакова Наталія</i> СТАВЛЕННЯ МОЛОДІ ДО ПОЗАШЛЮБНИХ СТОСУНКІВ.....	29
<i>Коваленко Валентина</i> ВПЕВНЕНІСТЬ ТА РІШУЧІСТЬ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ.....	32
<i>Ковалець Антоніна</i> РОЗВИТОК МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У СТУДЕНТІВ.....	34
<i>Ковальчук Христина</i> ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ НЕВПЕВНЕНОСТІ У СОБІ.....	36
<i>Ковтунович Єва</i> ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ ЛЯЛЬКИ.....	39

<i>Кожарко Марія</i> ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ЕТНОПЕДАГОГІКИ.....	42
<i>Кошика Ілона</i> ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ СТРАХУ.....	45
<i>Крук Тетяна</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ УЯВЛЕНЬ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	48
<i>Кучканова Вікторія, Хомич Іванна</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОНФЛІКТІВ.....	52
<i>Левченя Валентина</i> ВПЛИВ ТЕМПЕРАМЕНТУ НА МІЖОСОБИСТІСНІ СТОСУНКИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІСІ.....	54
<i>Мартюченко Катерина</i> ПСИХОЛОГІЧНОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНОСТІ В ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	57
<i>Матеюк Олександр</i> СТРАТЕГІЇ САМОСТВЕРДЖЕННЯ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ.....	60
<i>Мельник Олександра, Безлюдна Валентина</i> ПСИХОЛОГІЧНУ СУТНІСТЬ ІНВЕКТИВНОЇ ЛЕКСИКИ.....	62
<i>Микитюк Вікторія</i> ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ КОРЕКЦІЇ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІСІ.....	64
<i>Нестерчук Оксана</i> ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	65
<i>Ничко Ангеліна, Юрчук Олексій</i> РУХЛИВА ГРА ЯК ЗАСІБ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ.....	68
<i>Охота Ольга</i> ЕКСКУРСІЯ ЯК ФОРМА ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	71
<i>Павлова Регіна</i> ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ.....	72
<i>Павловська Катерина</i> САМОТНІСТЬ: ДІАГНОСТИЧНІ ОЗНАКИ ТА ХАРАКТЕР СОЦІАЛЬНИХ ДІЙ (ДОШКІЛЬНИЙ ВІК).....	74
<i>Павлушенко Анна</i> ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОЯВУ ПСИХОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ ТРИВОЖНОСТІ.....	80
<i>Пастушок Ірина, Юрчук Олексій</i> ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	83
<i>Петрейко Юлія</i> ГРА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	87

<i>Петрик Максим</i> АНАЛІЗ ПРОГЕННИХ РИЗИКІВ У МЕЖАХ ВОЛИНСЬКОГО ПОЛІССЯ ЗА ДАНИМИ ДИСТАНЦІЙНОГО ЗОНДУВАННЯ ЗЕМЛІ (НА ПРИКЛАДІ КЛЮЧОВОЇ ДІЛЯНКИ «ЗАЛАЗЗЯ»).....	90
<i>Поліщук Валентина</i> ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ (теоретичний аспект).....	93
<i>Рибачек Софія</i> ФОРМИ НАВЧАННЯ ТА ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ.....	95
<i>Руденко Сергій</i> ОСОБЛИВОСТІ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ.....	98
<i>Савсюк Валентин</i> ВИХОВАННЯ АЛЬТРУЇСТИЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНОСТІ.....	100
<i>Сова Ярослава</i> ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОЦЕСІВ АКУЛЬТУРАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ ДО УМОВ ІНКУЛЬТУРАЛЬНОГО ПРОСТОРУ.....	102
<i>Сосонюк Олеся</i> ІНДИВІДУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕГУЛЯЦІЇ І САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА.....	105
<i>Стеблюк Яна</i> ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ.....	107
<i>Тимчак Світлана</i> ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ КОГНІТИВНОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ АУТИЗМОМ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	110
<i>Ушаков Михайло</i> ОСВІТНІЙ ЗАКЛАД ЯК ОБ'ЄКТ УПРАВЛІННЯ.....	112
<i>Федорук Іванна</i> ВИКОРИСТАННЯ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ПРОЦЕСІ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ.....	115
<i>Шершень Ангеліна</i> ВПЛИВ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА МІЖОСОБИСТІСНІ СТОСУНКИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	117

## Частина 2.

<b>ЛІТЕРАТУРНИЙ КРЕАТИВ: «СТУДЕНТСЬКИЙ ДАРУНОК УКРАЇНСЬКИМ ДІТЯМ» (авторські казки)</b>	123
---	-----

<i>Боярчук Мар'яна</i> У ЄДНОСТІ СИЛА.....	124
<i>Грабовська Світлана</i> ВУЛИК.....	125
<i>Глушак Ольга</i> ПРО ОЛЕГА, ОЛЕНКУ ТА ДРАКОНА.....	126
<i>Демидчук Раїса</i> ВІДВАЖНІ ДРУЗІ.....	127

---

---

<i>Демчук Діана</i> КАЗКА ПРО НЕЗВИЧАЙНІ СКАРБИ І КРАСУ.....	<b>128</b>
<i>Ковалець Вікторія</i> РИБКА – ПОМІЧНИЦЯ.....	<b>131</b>
<i>Прокопчук Наталя</i> ЯК ОЛЕНЯТКО БІСКВІТИК ДОПОМОГЛО ВОВЧИКУ.....	<b>133</b>
<i>Свиридюк Марія</i> МАЛЕНЬКЕ ЗАЙЧЕННЯ (терапевтична казка для невпевнених дітей).....	<b>134</b>
<i>Шпак Яна</i> КАЗКА ПРО ДОБРОГО ПЕТРИКА.....	<b>135</b>
<i>Клімчук Марта</i> ГЕРОЇ ТАКОЖ ПЛАЧУТЬ.....	<b>138</b>

Наукове видання

# Студентський дайджест

*Збірник наукових матеріалів здобувачів вищої освіти*

Випуск 5

Упорядники:

**проф. Павелків Р. В., проф. Корчакова Н. В.**

Підписано до друку 23.06.2022 р.

Формат 60x84 1/8. Папір офсетний № 1. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний.  
Ум. друк. арк. 13,4. Замовлення № 27042015 Наклад 300

м. Рівне, вул. 16 Липня, 38; тел./факс (0362)62-03-97  
e-mail: oberegi97@ukr.net

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єкта видавничої справи  
ДК №270 від 07.12.2000 р.

Надруковано в друкарні видавництва «Волинські обереги».

**Студентський дайджест:** зб. наук. матеріалів здобувачів вищої освіти. Вип. 5 / упоряд.:  
Р. В. Павелків, Н. В. Корчакова. – Рівне : РДГУ, 2022. – 143 с.