

Житомирський державний  
університет імені Івана Франка  
Соціально-психологічний факультет

НАУКОВІ ПРАЦІ

СТУДЕНТІВ  
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО  
ФАКУЛЬТЕТУ

ПСИХОЛОГІЧНІ

ДОСЛІДЖЕННЯ

Випуск 5

Житомир 2013

**Житомирський державний університет імені Івана Франка**  
**Соціально-психологічних факультет**  
**Кафедра соціальної та практичної психології**

# **ПСИХОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Наукові праці студентів  
соціально-психологічного факультету

Випуск 5.

**Житомир-2013**

**Рецензенти:**

**В.О.Моляко** – дійсний член АПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка

**М.М. Заброцький** – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та психології Обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

**П49 Психологічні дослідження:** наукові праці студентів соціально-психологічного факультету. Випуск 5. / за ред. О.Л. Музики, Ю.Ю.Дем'янчук. – Житомир, 2013. – 126 с.

**ЗМІСТ**

1.	<b>Алексєєва А.</b> Можливості та обмеження проєктивної методики «невідомої тварини» при дослідженні дитячих страхів у дітей молодшого шкільного віку.....	7
2.	<b>Бабійчук К.</b> Вплив розвивальної роботи практичного психолога на підвищення рівня диференційованості самооцінки здібностей у підлітковому віці.....	9
3.	<b>Бондарчук К.</b> Образ сім'ї у свідомості дітей, що перебувають в інтернатних закладах.....	11
4.	<b>Броновицька М.</b> Динамічні особливості розвитку особистісної ідентичності студентів-психологів.....	16
5.	<b>Білоусова І.</b> Особливості регуляції навчальної діяльності студентів-психологів 4-го курсу.....	18
6.	<b>Білоусова І.</b> Образ права у свідомості учнів старших класів.....	20
7.	<b>Білошицька Ю.</b> Особливості мотивації учбово-пізнавальної діяльності студентів.....	21
8.	<b>Вдовиченко І.</b> Вплив ситуації співробітництва на розвиток самооцінки першокласників.....	23
9.	<b>Гавриловський Т.</b> Динаміка самооцінки здібностей у дошкільному віці: лонгітюдне дослідження.....	25
10.	<b>Гарцула О.</b> Особливості ціннісної сфери студентів залежно від рівня їх самоактуалізації.....	28
11.	<b>Герасимчук Г.</b> Взаємозв'язок оцінювання вчителя та розвитку самооцінки здібностей при переході з молодших до середніх класів.....	29
12.	<b>Голуб Я.</b> Контент-аналіз структури мотивації досягнення в літературі для дошкільників.....	32
13.	<b>Гонохіна М.</b> Структура життєвих перспектив працівників умсв в залежності від напрямку діяльності.....	34
14.	<b>Грабчук О.</b> Розвиток творчих здібностей в учнів старших класів із різними типами міжпівкульної асиметрії.....	36
15.	<b>Грозь Н.</b> Порівняльний аналіз способів вирішення сімейних конфліктів хлопцями-підлітками та дівчатами.....	38

16.	<b>Дзендзельовська Н.</b> Порівняльне дослідження структури мотиваційної сфери дітей-інвалідів в умовах домашнього та інклюзивного навчання.....	40
17.	<b>Дударчик Я.</b> Особливості рефлексії уявлень про професію психолога першокурсниками.....	41
18.	<b>Дяченко В., Онищук І.</b> Ставлення старшокласників та юнаків до осіб з інвалідністю: порівняльний аналіз.....	44
19.	<b>Іваніцька Н., Сурскова Т.</b> Рефлексія досвіду діагностичної роботи студентів соціально-психологічного у школі-інтернаті для дітей, що потребують корекції розумового розвитку.....	47
20.	<b>Ілінська О.</b> Динаміка образу батьківської та власної сім'ї у свідомості подружніх пар на різних етапах сімейного життя.....	50
21.	<b>Кащук Я.</b> Взаємозв'язок між соціометричним статусом учня в класі та рівнем його комунікабельності.....	52
22.	<b>Климчук П.</b> Гендерні відмінності у прагненні до самоактуалізації.....	54
23.	<b>Козюк К.</b> Порівняльний аналіз уявлень про творчі здібності менеджерів дизайнерського та PR-відділів рекламної агенції.....	58
24.	<b>Козюн Ю.</b> Динаміка самооцінки учбових здібностей підлітків із девіантною поведінкою.....	61
25.	<b>Корзун К.</b> Психологічні особливості стереотипного сприймання професії психолога.....	63
26.	<b>Костенко Д.</b> Дослідження мотивації професійної діяльності військовослужбовців контрактної служби.....	65
27.	<b>Кот Ю.</b> Конфліктність в молодій сім'ї в період первинної адаптації .....	66
28.	<b>Котвицька С.</b> Особливості профорієнтаційної роботи шкільного психолога із старшокласниками .....	69
29.	<b>Кузьмінська К.</b> Вплив усної народної творчості на зниження рівня тривожності молодших школярів в учбовій діяльності.....	71

30.	<b>Лаврова К.</b> Психологічні особливості мотивації навчальної діяльності студентів різних курсів навчання...	73
31.	<b>Макарець Л.</b> Вплив розвивальної роботи практичного психолога на підвищення рівня психологічної готовності першокласників до навчання в школі.....	76
32.	<b>Маркова Т.</b> Дослідження емоційного стану дітей із СДУГ...	78
33.	<b>Моргулець Г.</b> Емоційні розлади у осіб з порушеннями харчової поведінки.....	80
34.	<b>Міліневський А.</b> Структура мотивації досягнення студентів у різних видах учбової діяльності.....	83
35.	<b>Нечай Л.</b> Дослідження ціннісної сфери школярів, в яких переважає девіантна поведінка.....	84
36.	<b>Оверчук Ю.</b> Стиль поведінки підлітків в конфліктній ситуації в залежності від рівня їх тривожності.....	86
37.	<b>Огненко О.</b> Очікування щодо навчання у ВНЗ як компонент регуляції навчальної діяльності першокурсників.....	89
38.	<b>Онищенко Т.</b> Дослідження проявів агресивності у дітей дошкільного віку .....	92
39.	<b>Подік С.</b> Роль психолога з проблеми підтримки учнів із соціальним статусом «знехтувані» та «ізольовані».....	93
40.	<b>Польова Т.</b> Дослідження особливостей розвитку рефлексії професійних здібностей студентів-психологів...	95
41.	<b>Полякова Т.</b> Динаміка формування ціннісної сфери особистості в період життєвої кризи.....	98
42.	<b>Пухальський Р.</b> Розвиток самооцінки здібностей у юнацькому віці.....	100
43.	<b>Романюк В.</b> Порівняльний аналіз образу майбутнього у свідомості підлітків із ЗПР і розумовою відсталістю.....	101
44.	<b>Севрук Л.</b> Розвиток рефлексії професійних здібностей студентів-психологів у процесі навчання.....	104
45.	<b>Слободенюк Л.</b> Біографічний аналіз професійного розвитку творчо обдарованої особистості.....	107

46.	<b>Соболевська А.</b> Вікова динаміка рефлексії розвитку спортивних здібностей.....	110
47.	<b>Суй Т.</b> Динаміка самооцінки учбових здібностей у підлітковому віці.....	113
48.	<b>Сурскова Т.</b> Дослідження особливостей ціннісної свідомості читаючих та не читаючих студентів.....	115
49.	<b>Татаріна А.</b> Вікова динаміка рівня домагань школярів, що потребують корекції розумового розвитку при переході від молодшого шкільного до підліткового та від підліткового до юнацького віку.....	119
50.	<b>Храпко А.</b> Розвиток асертивності студентів у ситуації публічних виступів шляхом тренінгової роботи.....	121
51.	<b>Шафранович О.</b> Взаємозв'язок соціометричного статусу та розвитку самооцінки творчих здібностей у дошкільному віці.....	124

## МОЖЛИВОСТІ ТА ОБМЕЖЕННЯ ПРОЕКТИВНОЇ МЕТОДИКИ «НЕВІДОМОЇ ТВАРИНИ» ПРИ ДОСЛІДЖЕННІ ДИТЯЧИХ СТРАХІВ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Анастасія Алексєєва**  
студентка 4 курсу соціально-  
психологічного факультету

Науковий керівник:  
асистент кафедри соціальної  
та практичної психології  
**І. А. Гречуха**

На психолого-педагогічному рівні страхи вивчаються з позиції розуміння важливості того, наскільки сильно негативні емоційні стани дітей впливають на психічні процеси у навчально-виховній діяльності (Л.І. Божович, Л.С.Виготський, В.І.Гарбузов, О.І. Захаров, Р.В. Овчарова, А.М Прихожан, А.Т.Прохоров, А.А. Реан, І.В. Субботский та ін.).

Актуальність дослідження визначається зростанням негативних емоційно-особистісних проявів у дітей молодшого шкільного віку, на які вказують численні автори (А.І. Захаров, Г.А. Шалімова та багато ін.) У дослідженнях, присвячених психології емоцій (Л.С. Виготський, В. Вілюнас, Є.П. Ільїн, К.Е. Ізард, З.Фрейд та ін.), підкреслюється багатогранність, багатофункціональність емоційної сфери, її значимість для повноцінного розвитку особистості.

Проблематика дитячого страху має не таку давню історію в психологічній науці. Представник біогенетичного напрямку С. Холл поширював біогенетичний закон і на онтогенез страху.

Докладне вивчення феномена страху в дитячому віці проводилося в рамках психоаналізу. Оригінальна теорія страху викладена засновником психоаналізу З. Фрейдом в лекціях "Вступ до психоаналізу". Він називає проблему страху "вузловим пунктом, в якому сходяться самі різні і найважливіші питання", і "таємницею, рішення якої повинне пролити яскраве світло на все наше душевне життя" [1, с.250 ].

В рамках неопсихоаналіза психоаналітичні уявлення наповнювалися соціально-культурним змістом. Одна з основних концепцій дитячого страху в цьому напрямку пов'язана з роботами Г.С. Саллівена. Основною особливістю його теорії є уявлення про те, що переживання страху і тривоги різні за своєю природою.

У вітчизняній психології вивчення страху у дітей велося в рамках концепції неврозів і невротичного розвитку особистості.

Нами було висунуто гіпотезу, що: методика «Невідома тварина»

дозволяє дослідити дитячі страхи у дітей молодшого шкільного віку, обмеженнями методики є неможливість визначити причини виникнення певного страху.

У дослідженні приймали участь сімнадцять учнів 4 – А класу, ЗОШ № 5 I – III ступенів м. Бердичева.

На основі проведеного дослідження нами було отримано такі результати. В 76,5 % досліджуваних учнів виявлено наявність страхів та прояви тривожності. З них 17,6% (від загальної кількості учнів, які приймали участь у дослідженні) спостерігається легкість виникнення побоювань та страхів; 11,7 % - прояви боязкості, тривожності; 11,7% переживання страху; 23,5% - наявні страх, тривога; 35,2% побоювання та підозрілість: у 11,7% - проти осіб, які мають керівні посади і можливість накласти заборону, обмеження, здійснити примус, тобто проти старших за віком, батьків, учителів; у 5,8 % - захист проти глузувань, відсутність авторитету, страх засудження; у 5,8% - недиференційована обережність і готовність до самозахисту у будь – який спосіб в різних ситуаціях; 52,9% - наявність тривожності; 11,7% - прояви різкої тривожності.

Аналізуючи результати проведеного дослідження, ми зробили висновки. У даному випадку ми зіткнулися з класом, який стоїть на межі від закінчення молодшої шкільної ланки та переходу до середньої. Дослідження показало, що у більшій половині класу спостерігається тривожність, яка саме з цим і пов'язана.

Наступним, не менш важливим, показником є побоювання та підозрілість, які пов'язані з людьми, які займають керівні посади. У дітей молодшого шкільного віку вчитель майже завжди є авторитетною особою і тому немає нічого дивного, якщо дитина боїться розчарувати наставника. Теж саме у цьому випадку можна говорити і про батьків. Діти бояться принести двійку або зауваження у щоденнику, так як за це отримають покарання. На основі цього виникає побоювання. Але не на всіх дітей це діє. У даному випадку це стосується дітей, які добре навчаються, або просто відповідально до всього відносяться. Усе залежить від виховання дитини у сім'ї. Якщо звернути увагу на міжособистісні стосунки, тут доречно говорити про певний авторитет серед однолітків. Адже діти вже чотири роки поспіль більшу частину свого часу проводять з однокласниками, які у певному сенсі стали один одному маленькою сім'єю. Тому діти бояться бути осміяними товаришами та втратити цей маленький авторитет, який вони отримали за пройдений період.

Учні, у яких спостерігається наявність страху переживають його на основі невідомості щодо майбутнього. Вони навіть не уявляють, як складатиметься їх подальше життя у середній школі. З якими

вчителями вони будуть працювати, які предмети будуть вивчати та яким буде їхній майбутній класний керівник.

На основі всього вище сказаного, можна стверджувати, що дослідницька гіпотеза підтвердилася. Методика «Невідомої тварини» - це один із методів діагностики особистісних особливостей дітей та дорослих, виявлення особистісних рис, несвідомих особистісних конфліктів, установок, потягів, потреб і т.д. Проте обмеженнями методики є неможливість визначити причини виникнення певного страху. Та, не дивлячи на обмеження, ми маємо величезні можливості, які дають свої плоди. В одній методиці ми охоплюємо не лише виявлення дитячих страхів, але й різні особистісні особливості тому, її варто використовувати у практиці психолога.

#### **Список використаних джерел**

1. Фрейд З. Страх//Введение в психоанализ. Лекции. – М., 1989. – С.250-263.

### **ВПЛИВ РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА НА ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНOSTІ САМООЦІНКИ ЗДІБНОСТЕЙ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦ**

**Катерина Бабійчук**  
студентка 4 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:  
кандидат психологічних наук,  
доцент  
**І.С. Загурська**

Самооцінка є базовою умовою розвитку особистості. Правильно сформована самооцінка виступає не просто як знання самого себе, не як сума окремих характеристик, а як певне ставлення до себе та усвідомлення себе.

У вітчизняній психології самооцінку розглядають як емоційну реакцію на знання про себе, як засіб регуляції власної поведінки, спосіб вираження спрямованості та активності особистості, як механізм підтримки позитивного образу Я на основі цінностей особистості (А.В.Захарова, В.В. Столін, Г.А.Цукерман, І.І. Чеснокова). У працях М.С. Бургіна, В.М. Дружиніна, Л.В. Долинської, Г.І.Ліпкіної, В.Є. Чудновського підкреслюється зв'язок самооцінки та здібностей. На значимості розвитку диференційованої самооцінки здібностей

наголошують В.О.Моляко, А.З. Рахімов, В.І. Слободчиков, Г.А.Цукерман.

Дослідження впливу розвивальної роботи практичного психолога на підвищення рівня диференційованості самооцінки здібностей в підлітковому віці проводилося 2012-2013 р. в Макарівській загальноосвітній школі I-III ступенів Попільнянського району, Житомирської області. Загальна вибірка склала 11 осіб - учнів 5 класу.

Методи дослідження включають аналіз та систематизацію наукових джерел, бесіду; для отримання емпіричних даних було використано методику вивчення динаміки здібностей (МВДЗ) О.Л.Музики та її адаптовані варіанти для роботи з молодшими школярами (І.С. Загурська, Н.О. Никончук).

З метою підвищення рівня диференційованості самооцінки здібностей була використана розвивальна програма, розроблена на основі робіт А. Д. Андрєєвої, М.Р. Бітянової, В.Ю. Большакової, О.Є. Данилової, І.В. Дубровіної, Л.Ю.Суботіної та Л.В.Трубіциної.

За результатами проведеного дослідження можна зробити такі висновки:

Теоретичний аналіз проблеми самооцінки показав, що в розвитку самооцінки здібностей відмічається значення взаємодії соціальних та діяльнісних компонентів. Спонування учнів до оцінки результативності власної діяльності, використання принципу взаємооцінки, співробітництво між учнями, визнання та поцінування успіхів референтними особами, ціннісна підтримка, високий рівень рефлексії здібностей, виділення в їх структурі вмінь, дій та операцій, приписування власним здібностям динамічних характеристик зумовлює розвиток диференційованої самооцінки.

Результати дослідження показали, що до впливу розвивальної роботи практичного психолога структура особистісно-ціннісного компонента здібностей визначається конструктами морального змісту («доброта», «злість», «працьовитість»). Ця тенденція є спільною для досліджуваних контрольної та експериментальної групи. Така закономірність свідчить про те, що в процесі самооцінювання підлітки орієнтуються на соціально бажані форми поведінки та поцінування з боку референтних осіб.

Виявлено позитивний вплив розвивальної роботи практичного психолога на підвищення рівня диференційованості самооцінки здібностей. Після впровадження розвивальної роботи в підлітків збільшилася тенденція до виділення учбових вмінь та здібностей. Також збільшилися показники значимості виділених вмінь та здібностей, покращились показники самооцінки виділених

здібностей, що свідчить про розвиток диференційованості самооцінки здібностей. Невдача в окремій діяльності не провокує загальне незадоволення собою та не викликає труднощі в рефлексії та самооцінці розвитку окремих вмінь та здібностей.

Аналіз особливостей рівня диференційованості самооцінки здібностей показав, що розвивальна робота сприяла обґрунтованому оцінюванню рівня розвитку власних вмінь, здібностей, розумових дій, операцій та особистісних якостей; усвідомленню школярами альтернативності у розвитку здібностей («я не дуже добре стою на воротах, бо не дуже уважний, тому коли граю у футбол більше часу проводжу в центрі поля, там у мене краще отримується»), уникання конкуренції («я вмію вишивати, а Аріана ні»); збільшенню виділених розумових дій («думати», «знати правила», «розуміти вчителя») та збільшенню кількості виділених особистісних якостей. Це свідчить про позитивний вплив розвивальної роботи практичного психолога на розвиток диференційованості самооцінки здібностей у підлітковому віці.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний аналіз аспектів складної проблеми розвитку диференційованості самооцінки здібностей у підлітковому віці. Перспектива подальшого дослідження полягає у вивченні впливу розвивальної роботи практичного психолога на підвищення рівня диференційованості самооцінки здібностей в інших вікових групах.

## **ОБРАЗ СІМ'Ї У СВІДОМОСТІ ДІТЕЙ, ЩО ПЕРЕБУВАЮТЬ В ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДАХ**

**Катерина Бондарчук**  
студентка 4 курсу соціально-  
психологічного факультету

Науковий керівник:  
доктор психологічних наук,  
професор кафедри  
**Горностаї П.П.**

Дитячі будинки та загальноосвітні школи-інтернати всіх типів і форм власності для дітей сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування (інтернатні заклади), - навчально-виховні або виховні заклади, що забезпечують дітям-сиротам, дітям, позбавленим батьківського піклування, умови для проживання, різнобічного розвитку, виховання, здобуття певного рівня освіти, професійної орієнтації та підготовки, готують дітей до самостійного життя.

Завданням нашого дослідження є виявлення особливостей сприймання сім'ї дітьми, що мали досвід життя в сім'ї, однак були з неї вилучені, та особливостей сприймання сім'ї дітьми, які з малого віку знаходились в інтернальному закладі. Порівнявши результати цих двох категорій дітей, ми зможемо зробити припущення стосовно впливу різних умов виховання на формування образу сім'ї в свідомості дитини.

Е.Фромм стверджував, що людина потребує певної єдності з іншими людьми. У людини є власна картина світу, яка допомагає взаємодіяти з зовнішнім середовищем - аналізувати та систематизувати інформацію, власний досвід, переживання, емоції, враження, і на основі цього регулювати свою поведінку.

Т.М.Мишина в 1983 році першою ввела поняття «образ сім'ї» або образ «Ми», під яким мала на увазі цілісне інтегроване об'єднання – сімейну самосвідомість. Однією з найважливіших функцій сімейної самосвідомості є цілісна регуляція поведінки сім'ї, узгодження позицій окремих її членів.

Узагальнення представлених в дослідженнях особливостей образу сім'ї дітей, які лишилися без батьківського піклування, дозволило виокремити такі його характеристики як змістовна вузькість та недостатня цілісність, ідеалізованість та нереалістичність, негативна прогностична направленість, компенсаторний потенціал, пов'язаний з бажанням мати власну сім'ю в майбутньому. Внутрішні умови, які впливають на процес побудови власного сімейного життя дітьми, що залишилися без батьківського піклування, вивчали Г.В.Семья, 2004; А.М.Прихожан, Н.Н.Толстих, 2007; О.А.Кожевнікова, 2007; В.Шмідт, 2006. Зовнішні умови соціалізації таких дітей вивчали Г.В.Семья, 2004; Г.А.Сатаєва, 2004; Л.М.Шипіцина, 2005; В.Н.Ослон, 2006; О.А.Кожевнікова, 2007.

В уявленнях дітей-сиріт частіше всього формується образ «реальної» та «ідеальної» сім'ї одночасно. Діти, які залишилися без піклування батьків і направлені до школи-інтернату, часто приносять з собою негативний досвід сімейних стосунків. Відсутність або недостатній досвід проживання в сім'ї сприяє ідеалізації взаємовідносин в сім'ї. В реальній сім'ї відмічене переважання диференційованих зв'язків між членами родини, в той час як ідеальна сім'я відрізняється наявністю тісних симбіотичних зв'язків, що пояснюється життям в державному закладі, де дитині не вистачає уваги, емоційної прив'язаності, стабільності та захищеності. У дітей, які виховуються в сім'ях, найбільш значимі події, які структурують часові періоди їх життя, відносяться до сфери навчальної та професійної діяльності, а також комунікативної та

сфери відпочинку. У дітей-сиріт першочергове значення для формування часових інтервалів життя мають події, пов'язані з життям в кровній сім'ї, можливим усиновленням і створенням власної сім'ї.

Ми висунули гіпотезу про те, що дітям, які перебувають в притулку, властивий подвійний образ сім'ї, що поєднує в собі частину образу реальної сім'ї, часто це емоційно негативно забарвлені образи, взяті з минулого досвіду, і частину образу ідеальної сім'ї, до якої дитина прагне і про яку мріє. Дітям, які з раннього дитинства перебувають в інтернатних закладах, характерний образ ідеальної сім'ї в більшій мірі, а реальної запозичений з прикладу інших, телебачення, книг і т.п., оскільки власного реального досвіду життя в сім'ї вони не мають.

Для проведення дослідження були використані метод асоціативного експерименту (для відображення особливостей образу сім'ї в свідомості дитини), «Малюнок сім'ї» (для виявлення емоційного ставлення до сім'ї), аналіз документів (особистих справ дітей для з'ясування реального складу сім'ї та обставин потрапляння в заклад), факторний аналіз як метод кількісної обробки даних.

Вибірка №1 – діти віком від 6 до 17 років, які на момент дослідження перебували в Житомирському обласному притулку для дітей. Особливістю цієї вибірки є те, що ці діти мають досвід проживання в сім'ї, однак були з неї вилучені і вже як мінімум два тижні перебувають в закладі.

Вибірка №2 – діти віком 10 – 15 років, які з раннього дитинства перебувають в Комунальному навчальному закладі «Радомишльська загальноосвітня школа-інтернат I-II ступенів» житомирської обласної ради. Специфікою цієї вибірки є те, що ці діти фактично не мали досвіду проживання в реальній сім'ї, оскільки були вилучені з неї у малому віці і вже досить тривалий час (від 5 до 11 років) проживають та виховуються в умовах інтернату.

Провівши дослідження в обох групах, ми порівнювали отримані результати.

На основі аналізу отриманих даних ми з'ясували, що обидві групи досліджуваних схильні ідеалізувати образ сім'ї – або за відсутністю досвіду або за небажанням його приймати. У дітей з притулку образ сім'ї значно складніший, окрім ідеального компоненту він містить ще й реальний, насичений досвідом проживання в родині. А діти з інтернату мають досить нечітке уявлення про реальну сім'ю, а тому їх образ сім'ї дуже ідеалізований, абстрактний та стереотипізований.

У дітей з притулку образ сім'ї в свідомості є складнішим, адже

був окреслений 5 факторами: образ ідеальної сім'ї, реальної, готовність до активних дій, готовність прощати, внутрішній конфлікт (емоційний компонент). У дітей з інтернату образ сім'ї об'єднався у три фактори – зовнішня форма та емоційний компонент, добро та внутрішнє наповнення сім'ї.

Діти з інтернату окремо акцентують увагу на зовнішній складовій родини – наявність дому, батьків - для дітей, які цього не мають, зовнішня сторона сімейних стосунків є важливим її аспектом. В той час як діти з притулку більше акцентують свою увагу на внутрішніх емоційних процесах, що відбуваються в родині (оскільки в їхніх випадках саме сфера стосунків є кризовою).

Всі діти, з обох вибірок, акцентували увагу на недостатку доброти. В першій групі елемент доброти був включений в 2 фактор, в другій групі він взагалі виокремився окремим по значимості фактором.

Також обидві групи досліджуваних окреслили значимість емоційної взаємодії з батьками – в першій групі це 5 фактор, в другій групі це фактор 1. Потреба гратись, дружити та любити батьків є абсолютно у всіх дітей.

Було відмічено, що діти, які мали досвід проживання в реальній родині, малюють будинок як символ сім'ї, затишку, єдності родини. Діти з інтернату не малювали будинок взагалі, оскільки його немає в їх житті як такого. Малюнки дітей з притулку були більш насичені емоційним ставленням членів родини один до одного, адже вони відображали реальну ситуацію в родині та ставлення дитини до неї. Оскільки діти з інтернату подібного досвіду не мали, малюнки відрізнялись схематичністю та шаблонністю, емоційною скупістю.

Діти з притулку малювали інших членів родини окрім батьків – братів, сестер, бабусь та дідусів, в більшості випадків вони відображали реальний склад сім'ї. В той час як діти з інтернату часто малювали себе та батьків, ігноруючи наявність братів та сестер, про яких є достовірна інформація з особових справ і які навіть проживають разом з досліджуваними в одному інтернатному закладі. Тобто ми бачимо підвищений егоцентризм у дітей, які родини не мають. Вони настільки сильно потребують уваги та сімейного затишку, що, хоч на малюнку, але реалізують його тільки для себе.

Діти з притулку надавали намальованим персонажам ролі членів родини, що свідчить про те, що вони зображали образ реальної сім'ї, в той час як деякі діти з інтернату малювали абстрактну сім'ю та надавали абстрактні стереотипні ролі «чоловік-дружина-дитина», «мати-батько-син» тощо, навіть не вносячи себе в малюнок. Таким

чином діти навіть у власній свідомості не включають себе в сім'ю, і це підтверджує думку про те, що образ сім'ї у них не сформований остаточно. А надання малюнку абстрактних ролей підтверджує думку про те, що малюнок є відображенням картини ідеальної сім'ї, а не власної.

Діти з притулку надавали кожному малюнку сюжетне наповнення та історію, яка слідує за ним – недовго роздумуючи вони розповідали цілі історії про те, де вони на малюнку, чим займаються, хто щасливий, хто кого взяв би чи ні з собою, вони емоційно розповідали про ставлення до членів родини. Діти ж з інтернату малювали настільки абстраговано, без попередньої задумки щодо сюжету, що сформулювати його та дати відповіді на питання про ставлення до членів родини було для них дуже складним завданням. Такий рівень абстрагування при виконуваних завдань ще раз підтверджує нечіткість та загальність уявлень дітей про сім'ю, а це є характеристикою образу ідеальної сім'ї.

У дітей з притулку проявляються тенденції вказувати на образ реальної сім'ї в малюнках і образ ідеальної сім'ї в асоціаціях. Діти з інтернату вказують на ідеальний образ сім'ї і в малюнках і в асоціаціях.

У дітей з притулку асоціації трохи ідеалізовані, хоча в той же час один асоціативний ряд може містити абсолютно протилежні за емоційним забарвленням асоціації – частина з яких відобразатиме образ реальної сім'ї, а інші частина – ідеальної. У дітей з інтернату асоціації переважно всі ідеалізовані. Асоціація з негативним емоційним забарвленням – це одиничні випадки, більшість асоціативних рядів мають позитивне емоційне забарвлення, слова є стереотипізованими загальноживаними характеристиками сім'ї, що вказує на ідеалізацію образу сім'ї.

Провівши детальний та глибинний порівняльний аналіз малюнків, асоціативних рядів та факторних полів обох груп досліджуваних, можемо стверджувати, що гіпотеза підтвердилась. Ми виявили у дітей з притулку ознаки складного подвійного образу сім'ї, який поєднує в собі елементи образу реальної сім'ї (часто, але не завжди, з негативним емоційним забарвленням) та образу ідеальної сім'ї. Діти з інтернату продемонстрували, що образ сім'ї у них досить абстрактний, поверхневий, не сформований остаточно та дуже ідеалізований.

## ДИНАМІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

**Маріанна Бронвицька**  
студентка 4 курсу соціально-  
психологічного факультету

Науковий керівник:  
асистент кафедри соціальної  
та практичної психології,  
**Ю. Ю. Дем'янчук**

Останнім часом у вітчизняній психології з'явилося багато робіт, присвячених дослідженню ідентичності (І.В. Антонова, Л.М. Путилова, М.В. Заковоротний, А.І. Бєлкін та ін.). Мабуть, це пов'язано з тим, що сучасна психологія ґрунтується на дослідженні тенденції людини до саморозуміння, відчуття власної самості, на прагненні індивіда співвіднести внутрішній світ із зовнішнім в відтворювану ситуації ускладнення, які множаться різноманіття світу, реалізованого за допомогою розвитку системи знань і мінливих практик. Звернення до проблеми ідентичності пов'язано з посиленням інтересу до проблеми вибору, самовираження, набуття «сутнісного Я».

Загальні уявлення про ідентичність як елемент самосвідомості особистості окреслені у роботах Н. Аксьонової, Е. Еріксона, С.О. Копилова, А. Серого та інших. Вивченням факторів та компонентів особистісної ідентичності особистості займалися А.С. Зубенко, О.М. Ічанська, С.М. Каліщук та інші.

Ідентичність визначається як центральний конструкт самосвідомості, що детермінує особливості само сприйняття та самоконтролю, ставлення до інших людей та поведінку особистості. Механізмом формування ідентичності в онтогенезі є ідентифікація, як процес само ототожнення з іншою людиною, групою та цінностями, що існують у суспільстві. Тобто, становлення ідентичності відбувається в суспільному контексті з урахуванням всіх обставин життя конкретної людини. Процес становлення ідентичності передбачає високий рівень розвитку особистісної рефлексії, на основі якої в процесі ідентифікації з цінностями формується в індивіда уявлення про своє Я. Нові інтелектуальні здібності та набутий досвід дають можливість формувати індивідуальну систему ціннісних орієнтацій на основі уявлень про своє Я.

У нашій роботі ми вирішили визначити особливості розвитку особистісної ідентичності студентів-психології, які здобувають подвійну спеціальність, оскільки в такій ситуації ймовірність впливу різних сфер професійної спрямованості на формування власного

образу, що може призвести до кризи особистісної ідентичності.

Дослідження проводилось протягом 2012-2013 року. Вибірка складала три групи осіб віком від 19 до 22 років по 10 осіб в кожній групі. До груп ввійшли студенти-психологи, які здобувають подвійну спеціальність «Початкова освіта. Практична психологія» різних курсів навчання у Житомирському державному університету імені Івана Франка.

У ході дослідження нами була використана методика визначення динаміки здібностей (МВДЗ) О.Л.Музики. Все дослідження проводилося в чотири етапи: 1) виявлення рефлексії наявних та бажаних вмінь, оцінка рівня їх розвитку; 2) виокремлення операційних компонентів зазначених вмінь; 3) виділення осіб, чия думка важлива для досліджуваних, а також чия б думку вони хотіли б змінити; 4) виділення ряду особистісних якостей, які сприяють розвитку досліджуваних.

Результати дослідження особливостей розвитку особистісної ідентичності студентів-психологів, які здобувають подвійну спеціальність протягом навчання в університеті показали, що для студентів I курсу більш пріоритетною сферою з точки зору діяльнісного та когнітивного компонентів особистісної ідентичності є сфера навчання. Оскільки досліджуванні виділили найбільшу кількість діяльностей та вмінь («аналіз дій», читання, письмо, операції з числами) та дій та операцій, які характеризують ці вміння (аналіз завдання, уважність, розуміння завдань). А ось найбільше особистісних якостей було виокремлено у сфері дозвілля (ввічливість, сміливість, запальний характер). Значимими особами для студентів I курсу є люди з близького оточення (батьки, родичі, друзі). Було встановлено, що особистісна ідентичність студентів-психологів I курсу більшою мірою розвивається у навчальній сфері, що може свідчити про навчальну орієнтацію студентів.

Для студентів-психологів III курсу більш пріоритетною сферою з точки зору діяльнісного компоненту є дозвіллева, в якій вони виділили найбільшу кількість діяльностей та вмінь (спів, спорт, акторська діяльність, в'язання, хореографія, шопінг, танці, малювання). Що стосується когнітивного компоненту, то найбільше дій та операцій виокремлюють як з навчальної (моторика рук, аналіз матеріалів), так і з дозвіллевої (відчуття ритму, пластичність) сфер. А ось найбільше особистісних якостей було виокремлено у сфері дозвілля (рухливість, сміливість, почуття гумору, оригінальність). Найбільш значимими для студентів III курсу є люди з ближчого оточення (батьки, друзі, знайомі). Встановлено, що особистісна ідентичність розвивається більшою мірою у дозвіллево-навчальній

сфері, що може свідчити про близьке і постійне спілкування з однолітками, друзями.

Для студентів-психологів V курсу більш пріоритетною сферою з точки зору діяльнісного, когнітивного та особистісного компонентів особистісної ідентичності є професійна сфера. Оскільки досліджуванні виділили найбільшу кількість діяльностей та вмінь (правильне оцінювання учнів, складання тренінгових занять, декламування, розуміння запиту клієнта), дій та операцій, які характеризують ці вміння (систематизація знань, професійне нанесення макіяжу) та особистісні якості, які властиві досліджуванним (відповідальність, працьовитість, впевненість, терпимість, темперамент). Значимими особами для студентів V курсу є люди з найближчого оточення (батьки, кохана людина, родичі). Встановлено, що особистісна ідентичність розвивається більшою мірою у професійній сфері, що може свідчити про професійну спрямованість молодих спеціалістів. Спостерігається високий рівень рефлексії усіх компонентів професійної сфери, що означає про сформованість професійної ідентичності.

У ході дослідження особливостей розвитку особистісної ідентичності студентів-психологів, які здобувають подвійну спеціальність було визначено, що у досліджуванних простежується відсутність чіткого образу про себе. Студенти I-го курсу позицінують себе з «учнями», оскільки провідною сферою є навчання. Для студентів III-го курсу властива включеність у різні сфери, що дає можливість розвивати нові вміння, оволодівати новими знаннями. Студенти V-го курсу орієнтовані на професійне зростання, що свідчить про сформованість професійної ідентичності.

## **ОСОБЛИВОСТІ РЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ 4-ГО КУРСУ**

**Інна Білоусова**  
студентка 4 курсу соціально-  
психологічного факультету

Науковий керівник:  
асистент кафедри соціальної  
та практичної психології  
**О. Г. Шмиглюк**

Проблема саморегуляції діяльності людини за останні

десятиліття стала однією з ключових у психологічній науці, її дослідження здійснювали І.М. Захарова, К.В. Злоказов, О.В. Зобков, Н.О. Киселевська, Т.В. Кириченко, О.О. Конопкін, В.І. Моросанова, Ю.Р. Нюрдгеймер, Н.С. Олейник, І.В. Плахотнікова, Г.С. Пригін, Т.В. Попова, О.В. Стаканова та ін. Науковці зазначають, що процес саморегуляції особливо інтенсивно розвивається в юнацькому віці (Л.В. Засєкіна, І.С. Кон, Н.С. Лейтес, Н.І. Пов'якель). Саме в цей період послідовно актуалізується дія соціальних, діяльнісних, особистісних чинників регуляції, які тісно включені у процес самопізнання юнаків, їх професійного та особистісного самовизначення. Дедалі більшу увагу вчених привертає питання зв'язку саморегуляції з успішністю навчальної діяльності студентів.

З метою виявлення особливостей саморегуляції у студентів з різним рівнем успішності, нами був використаний опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки - ССП-98» В.І. Моросанової.

Вибірку склали студенти 4-го курсу соціально-психологічного факультету, спеціальності «Психологія» ЖДУ імені І. Франка (30 осіб).

Отримані в ході проведеного нами дослідження дані, дають нам можливість говорити про те, що існує відмінність у процесі саморегуляції у студентів з різним рівнем успішності:

1) студенти 4-го курсу з високим рівнем успішності самостійні, гнучко і адекватно реагують на зміну умов, висунення і досягнення мети у них в значній мірі усвідомлено, вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, який дозволяє компенсувати вплив особистісних, характерологічних особливостей, що перешкоджають досягненню мети. Вони дуже легко оволодівають новими видами активності, впевнено почуваються в незнайомих ситуаціях;

2) у студентів з низьким рівнем успішності усвідомлене планування та програмування своєї поведінки не сформовані, вони більш залежні від ситуації і думки оточуючих людей. У таких досліджуваних знижена можливість компенсації несприятливих для досягнення поставленої мети особистісних особливостей, успішність оволодіння новими видами діяльності у великій мірі залежить від відповідності стильових особливостей регуляції і вимог засвоєного виду активності.

## ОБРАЗ ПРАВА У СВІДОМОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

**Ірина Білоусова**

студентка 4 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

асистент кафедри соціальної та практичної психології

**О. Г. Шмиглюк**

Вивчення проблеми правосвідомості займає одне із важливих місць у світовій науці. В межах даної проблематики досліджуються такі питання, як образ права у структурі правосвідомості (О.Бєлобородова), місце права в системі ціннісних орієнтацій (Ф.Шерегі), розвиток ідеї прав людини (М.Антонович), правова соціалізація (В.Тюріна), явище правосуб'єктності (В.Циба), інтерпретація як механізм правових уявлень особистості (А.Славська), законослухняність (І.Жадан, С.Кисельов, Ю.Чуфаровський), умови розвитку правосвідомості особистості (О.Землянська, Н.Діюмідова).

Проблема дослідження образу права у свідомості учнів старших класів є досить актуальною і потребує детального вивчення. Варто зазначити, що саме цей віковий період є найбільш сенситивним для формування свідомості та правосвідомості.

З метою вивчення особливостей образу права у свідомості учнів старших класів, нами було використано метод вільних асоціацій та факторний аналіз. Для систематизації та представлення отриманих результатів ми застосовували кількісний та якісний аналіз.

Дослідження проводилося 05.10.12 у Білилівській гімназії. Вибірку склали учні 10 та 11 класу (20 осіб).

Отримані результати, свідчать про наступне:

1) Найбільш поширеною та найголовнішою асоціацією для учнів 10 класу стало слово «Правознавство». Для учнів воно означає дисципліну, яка є центральною у наданні інформації про їхні права та обов'язки. За допомогою вивчення цього предмету в правосвідомості школярів з'являються основні категорії права, такі як: закон, стаття, Конституція, обов'язки, держава, основні права людини та інші. Також значну роль для школярів відіграє асоціація - «Право на освіту». Оскільки це передостанній рік навчання у школі, то діти задумуються про майбутню професію. Освіта стоїть для них на першому плані.

Учні усвідомлюють, що в суспільстві діють конкретні закони, і розуміють що вони означають для них: що їм дозволено, а що ні, які покарання вони можуть понести за порушення законів, які способи захисту своїх законних прав. Про це можуть свідчити наявність у

їхній правосвідомості таких категорій, як Конституція, держава, суддя, права людини.

2) Найбільшу кількість виборів учнів 11 класу отримала категорія «Право на особисте життя та спілкування». Це свідчить про те, що найважливішу роль для дітей відіграє спілкування, висловлення власної думки, вони хочуть бути почутими, щоб їхню думку враховували оточуючі. Вони прагнуть до самостійності, нонконформізму, незалежності. Значна кількість асоціацій спрямована на право до самовираження, можливості самостійно приймати рішення та нести відповідальність за свої вчинки. Діти уже чітко усвідомлюють права людини, знають основні положення права.

В результаті факторного аналізу ми бачимо що старшокласники у своїй свідомості протиставляють категорію «закон» такій категорії як «права людини», тобто у їхньому образі права вчинки людей не підлягають закону. Закон є лише формально прописаний на папері.

Аналізуючи результати, отримані під час проведення асоціативного експерименту, ми можемо сказати, що в учнів 10 класу образ права пов'язаний з правознавством, а в учнів 11 класу з правом на особисте життя та спілкування. Образ права старшокласників ідентифікується з розумінням правових норм, юридичних прав і обов'язків, законності або незаконності різних вчинків, їх відношення до закону правових явищ і вимог. Отже, гіпотеза підтвердилась: у свідомості учнів старших класів образ права є неоднозначним:

- в учнів 10 класу образ права має інструментальний характер;
- у свідомості учнів 11 класу образ права постає як представлення своїх власних прав.

## **ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ УЧБОВО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ**

**Юлія Білошицька**  
студентка 2 курсу соціально-  
психологічного факультету

Науковий керівник:  
кандидат психологічних наук,  
доцент **О.О. Музика**

Розвиток мотиваційної сфери особистості – це одна з важливих проблем вищої школи. Високий рівень учбово-професійної мотивації студентів є одним із основних засобів підвищення ефективності та якості навчального процесу. Мотиви учбово-професійної діяльності значною мірою визначають ставлення студента до професійних

завдань, поставлених перед ним, виступають передумовами ефективності та результативності самої професійної діяльності.

У проведеному нами дослідженні мотивація учбово-професійної діяльності розуміється як система мотивів, що відображає співвіднесення цілей, що стоять перед студентом, і внутрішньої активності особистості. В учінні мотивація виражається у спрямованості студента на цілі і задачі здобуття фаху як особистісно значимі та необхідні.

Учбово-професійна діяльність завжди полімотивована. Її мотиви не існують в ізольованому вигляді. Найчастіше вони виступають у складному взаємозв'язку і переплітаються між собою. Одні з них мають визначальне значення, інші – додаткове.

У ході емпіричного дослідження за методикою вивчення мотивів навчальної діяльності (модифікація А.А. Реана, В.А. Якуніна) нами було виявлено, що серед провідних мотивів учбово-професійної діяльності студентів є бажання стати висококваліфікованим спеціалістом, отримати диплом, успішно навчатися, скласти екзамен на «добре» і «відмінно», набути глибоких і міцних знань, забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності. Серед найменш значимих мотивів виявилися такі: бути постійно готовим до занять, не запускати предмети учбового циклу, виконувати педагогічні вимоги, бути прикладом однокурсникам, уникнути осуду чи покарання за погане навчання.

Результати проведеного дослідження показали, що в мотивації учбово-професійної діяльності студентів різних курсів та форм навчання спостерігаються відмінності. Це свідчить про те, що мотивація є динамічним психологічним утворенням, її структура змінюється під впливом ряду чинників, зокрема тривалості навчання у вузі та форми здобуття освіти.

Для студентів-першокурсників характерна залежність між мотивами реалізації себе як висококваліфікованого спеціаліста і набуттям глибоких міцних знань, наряду із успішним навчанням та виконанням педагогічних вимог.

Для студентів четвертого курсу найбільш значимими виявилися такі мотиви як «стати висококваліфікованим спеціалістом» (61%), «отримати диплом» (53%) поряд із «набуттям міцних знань» (53%). Отже, провідними мотивами є «професійні» та «прагматичні» (отримати диплом). У студентів заочної форми навчання мотив «отримати диплом» виявився одним із найзначиміших.

На жаль, пізнавальні мотиви недостатньо сформовані як у студентів денної, так і заочної форми навчання, і цей факт може виступати свідченням того, що у сучасних суспільно-економічних

умовах цінністю часто є не самі по собі знання та освіта, а документ про одержання вищої освіти.

В цілому у процесі навчання спостерігається позитивна динаміка розвитку таких мотивів як «бути постійно готовим до наступних занять» та «набути глибоких знань». Негативна динаміка прослідковується серед таких показників як «отримання інтелектуального задоволення», «досягнення поваги викладачів», «виконання педагогічних вимог», «досягнення схвалення з боку батьків і оточуючих», «не відставання від однокурсників».

На основі результатів аналізу можна констатувати, що вивчення мотивації учбово-професійної діяльності необхідне для виявлення реального рівня мотивації і можливих перспектив її розвитку.

Проведене дослідження потребує подальшого вивчення та пояснення виявлених особливостей мотивації учбово-професійної діяльності на іншій розширеній вибірці, що і визначає перспективи подальшої роботи.

## **ВПЛИВ СИТУАЦІЇ СПІВРОБІТНИЦТВА НА РОЗВИТОК САМООЦІНКИ ПЕРШОКЛАСНИКІВ**

**Ірина Вдовиченко**

студентка 5 курсу соціально-  
психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних  
наук, доцент

**І.С. Загурська**

Самооцінка є центральним утворенням особистості. Вона виникає на основі узагальнюючої роботи процесів самосвідомості, що проходить різні етапи і знаходиться на різних рівнях розвитку в ході становлення самої особистості. Тому самооцінка постійно змінюється, удосконалюється. Основна функція самооцінки в психічному житті полягає в тому, що вона виступає необхідною внутрішньою умовою регуляції поведінки і діяльності.

Проблемою самооцінки як інтегрально-особистісного утворення у вітчизняній психології займалися Л. І. Божович, А.В. Захарова, Г.А. Цукерман, І.І. Чеснокова. На значенні ситуації співробітництва в розвитку диференційованої самооцінки першокласників наголошували Д.Б. Ельконін, М.І. Лісіна, С.Л. Рубінштейн.

Дослідження розвитку самооцінки першокласників залежно від включення у ситуацію співробітництва проводилася впродовж 2012 року в с. Станишівка, Житомирського району, Житомирської області. Загальна вибірка складала 12 осіб – учнів першого класу.

Методи дослідження включали аналіз та систематизацію літературних джерел, спостереження, бесіду, методику психосемантичного дослідження і розвитку самооцінки творчих здібностей в учбовій діяльності (Загурська І. С., 2005; 2010).

За результатами проведеного дослідження можна зробити такі висновки:

1. Теоретичний аналіз проблеми самооцінки показав, що основними факторами, від яких залежить розвиток самооцінки молодших школярів є шкільна оцінка. Важливою є також взаємодія з учнями, стиль домашнього виховання та досягнення успіху в значимій діяльності. На значенні ситуації співробітництва у розвитку диференційованої самооцінки першокласників наголошували Д.Б. Ельконін, М.І. Лісіна, С.Л. Рубінштейн. Відмічено, що спільна діяльність молодших школярів створює сприятливі умови розвитку навичок взаємодії, для навиків самоаналізу та самооцінки. При організації роботи в парах чи групах, кожен учень міркує, виражає свою думку. В спільній діяльності сором'язливі, невпевнені в собі діти стають менш скутими у них з'являється впевненість у власних силах, тим самим підвищується самооцінка.

2. Результати психосемантичного дослідження показали, що до експериментального впливу структура самооцінювання першокласників визначається конструктами моральнісного змісту («доброта», «ввічливість», «бути слухняним»). Ця тенденція є спільною як для досліджуваних експериментальної групи, так і для досліджуваних контрольної групи. Така закономірність свідчить перш за все про те, що в процесі самооцінювання молодші школярі перш за все орієнтуються на соціально бажані форми поведінки. У досліджуваних часто відбувається знецінення діяльнісних характеристик самооцінки в наслідок відсутності поцінування та схвалення отриманих результатів значимої для них діяльності.

3. Виявлено позитивний вплив ситуації співробітництва на розвиток диференційованої самооцінки першокласників. Для першокласників важливим є поцінування та взаємодопомога з боку ровесників. Це дає змогу дитині усвідомити розвиток власних вмінь та здібностей та адекватно оцінювати їх. Так, після включення у ситуацію співробітництва у молодших школярів збільшилась тенденція до виділення діяльнісних конструктів, хоча до включення досліджуваних у ситуацію співробітництва переважали моральнісні конструкти. Також збільшилась загальна кількість конструктів та факторів у досліджуваних, що свідчить про розвиток диференційованої самооцінки.

4. Аналіз особливостей усвідомлення можливостей розвитку

власних вмінь та здібностей залежно від включення у ситуацію співробітництва показав, що для молодших школярів є важливим взаємодопомога та поцінування з боку ровесників. Похвала з боку ровесників та дорослих підвищує рівень самооцінки молодших школярів. Це дає змогу дитині усвідомити розвиток власних вмінь та здібностей та адекватно оцінювати їх.

5. Труднощі у розвитку самооцінки зумовлюються відсутністю ситуації співробітництва, як умови розвитку самооцінки. Учням складно оцінити себе, проаналізувати свої вміння, навички без диференційованого оцінювання з боку ровесників і вчителя. Така можливість реальна лише в ситуації співробітництва та взаємодопомоги між учнями. При слабкій взаємодії з ровесниками самооцінка молодших школярів стає недиференційованою. Невдача в окремій навчальній ситуації провокує загальне незадоволення собою та труднощі в рефлексії та самооцінці розвитку окремих вмінь та здібностей. Структура самооцінки в такій ситуації втрачає діяльний компонент і включає в себе переважно конструкти морального змісту, які описують соціально бажану поведінку.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний аналіз усіх аспектів складної проблеми розвитку диференційованої самооцінки в молодшому шкільному віці. Перспективи дослідження можуть вбачатися у ґрунтовному вивченні прийомів розвитку диференційованої самооцінки.

## **ДИНАМІКА САМООЦІНКИ ЗДІБНОСТЕЙ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ: ЛОНГІТЮДНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ**

**Тарас Гавриловський**  
студент 5 курсу соціально-  
психологічного факультету

Науковий керівник:  
кандидат психологічних наук,  
доцент

**І.С. Загурська**

Самооцінка є внутрішнім психофізичним рушієм активності особистості, а відтак – суттєвим чинником фізичного, психічного й соціального розвитку. У процесі дії таких рушійних сил розвитку як протиріччя та включення в безпосередню діяльність у дошкільників формується та розвивається самооцінка. Ігрова діяльність є основою для розвитку самооцінки власних здібностей (В.Л. Венгер, Ж. Піаже, С.Л. Рубінштейн, Б.М. Теплов). Наскільки вона буде раціонально осмислена і, відповідно, диференційована, на стільки продуктивними й успішними для дитини будуть майбутні види її діяльностей. Дошкільний вік є початковим етапом у виявленні й

усвідомленні власних здібностей дитиною та формуванні самооцінки здібностей.

Теоретичний аналіз проблеми розвитку самооцінки в дошкільному віці показав, що самооцінка у вітчизняній психології розглядається як інтегральний компонент самосвідомості – певна основа самосвідомості, що має свій вектор розвитку, який залежить від оточуючого суспільства (Б.Г. Ананьєв, А.В. Захарова, С.Л. Рубінштейн, І.І. Чеснокова); як певна сукупність когнітивних та афективних складових цілісного образу Я (І.С. Кон, М.І. Лісіна, В.В. Столін). У зарубіжній психології поняття самооцінки розглядається не самостійно, а в структурі «Я-концепції», яка визначається як сукупність всіх уявлень індивіда про себе, пов'язаних з їх оцінкою (Р. Бернс, В. Джеймс, Ч. Кулі, С. Куперсміт).

Теоретичний аналіз проблеми динаміки самооцінки здібностей показав, що самооцінка детермінується розвитком здібностей та проявляється під час включення дошкільників у спільну діяльність (С.Л. Рубінштейн, Б.М. Тєплов, О.М. Леонтєв, Д.Б. Ельконін, О.В. Запорожець); соціальна рефлексія сприяє виникненню інвенцій (Ж. Піаже) та накопиченню досвіду у вигляді оціночних ставлень, що обумовлює розвиток та диференціацію самооцінки здібностей у дошкільників (О.Л. Музика, Н.Ф. Портницька).

Лонгетюдне дослідження проводилось впродовж 2011-2013 навчального року на базі дитячого дошкільного закладу № 24 у старшій дошкільній групі. Загальна вибірка склала 8 осіб, котрі у 2011-2012 навчальному році входили до складу середньої дошкільної групи. Методи дослідження включали аналіз та узагальнення наукових літературних джерел, спостереження, порівняльний аналіз, бесіду; для отримання емпіричних даних було використано методику вивчення динаміки здібностей (МВДЗ) О.Л.Музики та її адаптовані варіанти для роботи з дітьми дошкільного віку (І.С. Загурська, Н.Ф. Портницька).

За результатами проведеного дослідження можна зробити такі висновки:

1. Основні вміння, які були виділені дітьми середнього дошкільного віку, стосувалися безпосередньо ігрової та частково продуктивно-творчої видів діяльності. Ігрові вміння переважно описують безпосередню взаємодію з іншими дітьми. Характерним є часткове переважання бажаних вмінь над наявними, що вказує на векторний характер динаміки розвитку вмінь та здібностей у цій групі.

2. Виділення кола референтних осіб у середній дошкільній групі обмежується сім'єю та у двох дітей – родиною та друзями.

Обмеження кола референтних осіб виключно сім'єю призводить до звуження перспективи розвитку самооцінки здібностей у дітей цього віку. Така ситуація є причиною зниження рівня значимості оцінки осіб, які не належать до членів родини. Це зменшує можливість адекватного формування та розвитку самооцінки власних здібностей у дітей.

3. Аналіз числових показників, отриманих в ході проведеного дослідження самооцінки здібностей дітей середньої групи, вказує на низький рівень диференційованості самооцінки – при оцінці окремих дії та операції у структурі власних здібностей дитина вказує на однакове їх значення для себе та оцінює їх розвиток в межах від 9 до 10 балів. Дітям досить складно виділити серед названих вмінь та здібностей головні та другорядні. Причиною цього може бути низький рівень рефлексії розвитку власних вмінь та здібностей та труднощі в усвідомленні можливостей розвитку власних здібностей. Часто це є наслідком відсутності диференційованого оцінювання розвитку здібностей дитини з боку дорослих (вихователів та батьків).

4. Діти старшого дошкільного віку, в ході проведення повторного зрізу, виділяли вміння, які стосувалися продуктивно-творчої (малювання, виконання апікацій), ігрової (рольові ігри з розробкою та подальшим дотриманням правил) та частково – навчальної діяльності (додавати та віднімати, писати слова, читати), що зумовлено підготовкою до шкільного навчання.

5. У дітей старшої групи виявлено більш диференційовану самооцінку власних здібностей, що відображається у виділенні першозначимих та другорядних вмінь, дій та операцій. Бажані вміння стосуються оволодіння навчальною діяльністю (писати письмові літери, швидко читати). Іншими словами, до структури самооцінки вже входять як компоненти ігрової та продуктивно-творчої, так і навчальної діяльності. Середній показник самооцінки актуальних вмінь та здібностей у дітей старшого дошкільного віку становить – 7 балів (у дітей середнього дошкільного віку (первинний зріз) цей показник знаходився в межах 9,5 балів). Це вказує на те, що діти старшого дошкільного віку більш об'єктивно оцінюють свої можливості, ніж діти середнього дошкільного віку. Самооцінка рівня розвитку бажаних вмінь у дітей середньої групи – 9,2 балів (первинний зріз), у дітей старшої групи – 7,5 балів (повторний зріз). Така тенденція може свідчити про сформований та усвідомлений вектор направленості розвитку вмінь у дітей старшого дошкільного віку.

6. Рівень соціальної рефлексії у дітей старшого дошкільного

віку вищий, що виражається в розширенні кола референтних осіб: до нього належать не лише сім'я та родичі, а ще й друзі, керівники гуртків тощо. Це дає можливість адекватно оцінювати власні здібності та можливості, що пришвидшує процес соціальної адаптації в порівнянні з дітьми середнього дошкільного віку.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний аналіз усіх аспектів складної проблеми вивчення динаміки самооцінки здібностей дітей дошкільного віку. Перспективи дослідження вбачаються в застосуванні отриманих даних при розробці методичних рекомендацій для вихователів стосовно розвитку диференційованої самооцінки здібностей у дошкільному віці.

### **ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНОЇ СФЕРИ СТУДЕНТІВ ЗАЛЕЖНО ВІД РІВНЯ ЇХ САМО АКТУАЛІЗАЦІЇ**

**Олена Гарцула**

студентка 4 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

асистент кафедри соціальної та практичної психології

**І. В. Кирильчук**

Криза цінностей породила ситуацію глибокої світоглядної дезорієнтації, особливо серед юнацтва. В даний віковий період відбувається становлення самосвідомості, самовизначення, формування життєвих програм та соціального статусу особи. Тому молодь привертає особливу увагу дослідників у зв'язку з тим, що цінності юнаків набувають відносно стабільного, інтегрованого та індивідуального новоутворення в даному віковому періоді. Саме прагнення до самоактуалізації мотивує особистість до розвитку і вияву своїх можливостей, робить її вільною у виборі власного життєвого шляху. Крім того, реалізація потенціалу людини робить її психологічно зрілою, здатною до творчості. У зв'язку з цим актуальним, на наш погляд, є дослідження особливостей ціннісної сфери студентів залежно від рівня їх самоактуалізації.

Ціннісна сфера особистості була і залишається предметом розгляду як вітчизняних (Г. Андреева, О. Запесоцький, Д. Леонтьєв, І. Кон, В. Петренко, Т. Стефаненко та ін.), так і зарубіжних науковців (Дж. Беррі, У. Кім, Р. Когделл, А. Маслоу, Е. Фромм та ін.).

Дослідження проводилося у Житомирському державному університеті ім. Івана Франка. У ньому взяло участь 20 студентів віком від 19-23 років. У якості основних методів дослідження використано методику дослідження цінностей особистості Ш.

Шварца, яка дає змогу вивчити індивідуальні цінності та виміряти їх значущість, а також методика «САМОАЛ» (А. В. Лазукін в адаптації Н. Ф. Каліної), яка дозволяє виявити загальний рівень самоактуалізації.

За результатами емпіричного дослідження особливостей ціннісної сфери студентів залежно від рівня їх самоактуалізації, можна стверджувати, що чим вищий у досліджуваних рівень самоактуалізації, тим більше вони цінують на рівні нормативних ідеалів та індивідуальних пріоритетів такі цінності, як самостійність, досягнення і гедонізм які виявляються у прагненні незалежності думок та дій, можливості вибору та творчої діяльності, досягненні особистого успіху завдяки вияву компетентності згідно з соціальними стандартами, пошуку чуттєвого задоволення та отримання насолоди від життя. При цьому, чим нижчий рівень самоактуалізації, тим вище респонденти оцінюють нормативний ідеал безпеки і індивідуальний пріоритет стимуляції, які виявляються у пошуку гострих вражень, бажанні змін та пошуку новизни у житті, прагненні гармонії та стабільності, соціального порядку, власної безпеки та безпеки близьких.

### **ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ОЦІНЮВАННЯ ВЧИТЕЛЯ ТА РОЗВИТКУ САМООЦІНКИ ЗДІБНОСТЕЙ ПРИ ПЕРЕХОДІ З МОЛОДШИХ ДО СЕРЕДНІХ КЛАСІВ**

**Ганна Герасимчук**  
студентка 5 курсу соціально-  
психологічного факультету

Науковий керівник:  
кандидат психологічних наук,  
доцент  
**І.С. Загурська**

У психологічних дослідженнях Б.Г. Ананьєва, Л.І. Божович, Г.І. Ліпкіної, Г.А.Цукерман самооцінка розглядається як важливе особистісне утворення, яке приймає безпосередню участь у регуляції людиною своєї поведінки та діяльності, як автономна характеристика особистості, її центральний компонент, який формується при активній участі самої особистості. Проблема оцінювання та оцінки в різних аспектах досліджувалася вітчизняними психологами та педагогами (Ш.А. Амонашвілі, Б.Г. Ананьєв, Н.А. Батурін, Г.І. Ліпкіна, Г.А. Цукерман). Відмічається вплив рівня успішності на розвиток самооцінки школярів (Б.Г.Ананьєв, Л.С.Виготський, В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, Г.С.Костюк, Л.С.Славина) та вплив адаптації до навчання на розвиток

самооцінки при переході з молодших до середніх класів (Л.П.Дзюбко, Г.В.Дощенко, О.В.Зубченко, І.С. Кон, Т.Н.Князева, Н.В. Лебедєва, С.С.Решетіло, Ю.М. Синяченко). Підкреслюється взаємозв'язок самооцінки та розвитку здібностей (Г.С.Костюк, В.О.Моляко), аналізується значення виховної та навчальної функції оцінок для розвитку самооцінки (Ш.А. Амонашвілі, Н.А. Батурін Г.Ю. Ксензова, Л.В.Меднікова, Л.Г.Твердякова).

Дослідження проводилося впродовж 2011-2013 навчального року в с. Садки Житомирського району, Житомирської області. Загальна вибірка включала 20 осіб – учнів четвертих та п'ятих класів.

За результатами проведеного дослідження можна зробити такі висновки:

Встановлено залежність між особливостями оцінювання вчителя та розвитком самооцінки здібностей при переході з молодших до середніх класів. Так, при диференційованому оцінюванні навчальних досягнень з боку вчителя спостерігається тенденція до виділення молодшими школярами конструктів діяльнісного змісту («виразно читаю», «оригінально пишу твори», «швидко виконую д/з»). Це зумовлено поцінуванням та детальним, обґрунтованим поясненням змісту оцінки з боку вчителя. Таке оцінювання сприяє розвитку в учнів вміння оцінювати результати виконаних навчальних завдань та виділяти критерії самооцінювання, що підвищує рівень усвідомлення можливостей розвитку власних вмінь та здібностей. Середній показник самооцінки конструктів діяльнісного змісту вищий за середній показник самооцінки конструктів моральнісного змісту, що свідчить про розвиток в учнів вміння оцінювати результати виконаних навчальних завдань та виділяти критерії самооцінювання.

В учнів п'ятого класу при диференційованому оцінюванні з боку вчителя спостерігається виділення вмінь та здібностей, які стосуються навчальної діяльності («говорити англійською», «малювати», «вивчати вірші», «співати», «розв'язувати задачі», «гарно виступати на сцені») та сфери дозвілля («їздити на велосипеді», «грати у футбол», «волейбол», «плести бісером»). Визнання та поцінування з боку референтних осіб, зокрема вчителя, зумовлює процес інтеграції виділених здібностей у структуру самооцінки у якості її критеріїв. Чим більше критеріїв для самооцінювання може назвати учень, тим більше існує шляхів для соціальної та діяльнісної адаптації.

Встановлено, що недиференційоване оцінювання вчителем навчальних досягнень учнів четвертого класу є причиною розвитку недиференційованої самооцінки (зміни в зовнішньому оцінюванні

призводять до змін в структурних особливостях самооцінки). У цьому випадку досліджувані переважно виділяють конструкти морального змісту: «слухати вчителя», «не запізнюватися», «чемність», «захищати інших», «поважати дорослих». Середній показник самооцінки конструктів морального змісту вищий за середній показник самооцінки конструктів діяльнісного змісту, що вказує на знижений рівень усвідомлення розвитку власних вмінь та здібностей.

Аналіз діяльнісного компоненту рефлексії здібностей показав, що при недиференційованому оцінюванні навчальних досягнень з боку вчителя середній показник самооцінки вмінь та здібностей молодших підлітків (9,8 бали) дещо нижчий за показник самооцінки молодших школярів (10,2 бали). Це вказує на зниження рівня самооцінки учбових вмінь та здібностей школярів у період адаптації до середньої школи, що викликає ряд адаптаційних труднощів. При диференційованому оцінюванні вчителем навчальних досягнень середній показник самооцінки вмінь та здібностей молодших підлітків (12 балів) вищий за показник самооцінки молодших школярів (10,4 бали). Відбувається розширення діяльнісного компоненту рефлексії здібностей п'ятикласників, що значно полегшує пошук шляхів соціальної та діяльнісної адаптації.

Виявлено, що труднощі в розвитку самооцінки учбових здібностей пов'язані з оцінюванням вчителем їх досягнень. В учнів з високим та середнім рівнем шкільної успішності переважає диференційована самооцінка – невдачі в одній діяльності не призводять до зниження самооцінки в інших видах діяльності. Примітно, що саме по відношенню до цієї групи учнів переважно використовувалися форми диференційованого оцінювання. В учнів із низьким рівнем шкільної успішності (по відношенню до них найчастіше використовувалися форми недиференційованого оцінювання) переважала недиференційована самооцінка. У такому випадку невдача в окремій діяльності є причиною відмови від включення в інші види діяльності.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний аналіз усіх аспектів багатогранної проблеми взаємозв'язку оцінювання вчителя та розвитку самооцінки. Перспективи подальшої роботи вбачаються у вивченні оптимальних психолого-педагогічних умов сприймання учнями зовнішнього оцінювання.

## КОНТЕНТ АНАЛІЗ СТРУКТУРИ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ В ЛІТЕРАТУРІ ДЛЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

**Ярослава Голуб**

студентка 5 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,  
доцент

**О. М. Савиченко**

В наш час актуальним є дослідження дитячої літератури. Особистість людини починає формуватися ще з дитячого віку і одним з найважливіших в цей період факторів є література, яку ми читаємо ще з раннього віку.

Однією з теорій, яка пояснює причини поведінки в різноманітних ситуаціях, є теорія мотивації досягнення. Ще до початку ХХ століття мотивацію досягнення досліджував Х. Хекхаузен і до цього часу цією проблемою займаються багато зарубіжних та вітчизняних вчених.

Основоположниками теорії мотивації досягнення є Д. Макклелланд, та Х.Хекхаузен. Вони теоретично та експериментально довели, що діяльність людини може стимулюватися двома мотивами - досягнення успіху та уникнення невдачі]. У роботах Д. Макклелланда зазначено, що соціальна продукція впливає на розвиток структури мотивації та продуктивність діяльності людини.

Дитяча література є одним із соціальних продуктів. Для нашого дослідження ми обрали літературу для дошкільнят, оскільки вважаємо, що саме вона може бути використана для формування та розвитку мотивації у дитячому віці.

Об'єктом нашого дослідження є мотивація досягнення. Предмет дослідження – структура мотивації досягнення в дитячій літературі.

Гіпотеза:

Структура мотивації у прозі та поезії зумовлена типом творів, які пропонуються дошкільникам:

структура мотивації у казках, байках та оповіданнях: повна, але недостатньо внутрішньо та зовнішньо збалансована. Переважатимуть компоненти: позитивне підкріплення, активність досягнення, успіх;

структура мотивації у віршах, забавлянках, колискових та ігрових дитячих піснях: неповна, але частково збалансована (зовнішній баланс). Переважатимуть компоненти: позитивне підкріплення, активність досягнення.

Методи дослідження:

теоретичні – аналіз та узагальнення наукових джерел - для

розробки теоретичної моделі структури мотивації досягнення у літературі для дошкільнят;

емпіричні – контент-аналіз структури мотивації досягнення у дитячій літературі. Система контент-аналізу розроблена О.М. Савиченко на основі методики ТАТ Х. Хекхаузена і Д. Маклеланда;

статистичні методи обробки результатів дослідження - факторний аналіз. Статистична обробка даних здійснюється за допомогою програми STATISTICA 6.0.

Вибірка дослідження складає 130 творів, з яких:

60 казок (30 народних, 30 літературних, які відносяться до таких груп: 10 – соціально-побутові або новелістичні; 10 – про тварин; 10 - Чарівні або фантастичні казки)

30 колискових пісень, 10 з яких – пісні про саму дитину, її сон, харчування тощо, а також про тварин та птахів, які виявляють про неї турботу; 10 – пісні, що відбивають звернуті до дитини почуття й думки матері; 10 - пісні з персонажами тваринного світу, які вже не пов'язані сюжетно з образом самої дитини;

20 віршиків з них 10 забавлянок і 10 поза ігрові пісенні та віршовані твори дитячого репертуару.

20 байок (10 народних і 10 літературних) і 10 оповідань.

У всіх жанрах дитячої літератури переважають компоненти структури мотиву досягнення успіху, але виявилось, що найбільш сприятливими для розвитку мотивації дошкільників є казки, байки, оповідання (див. рис.1).

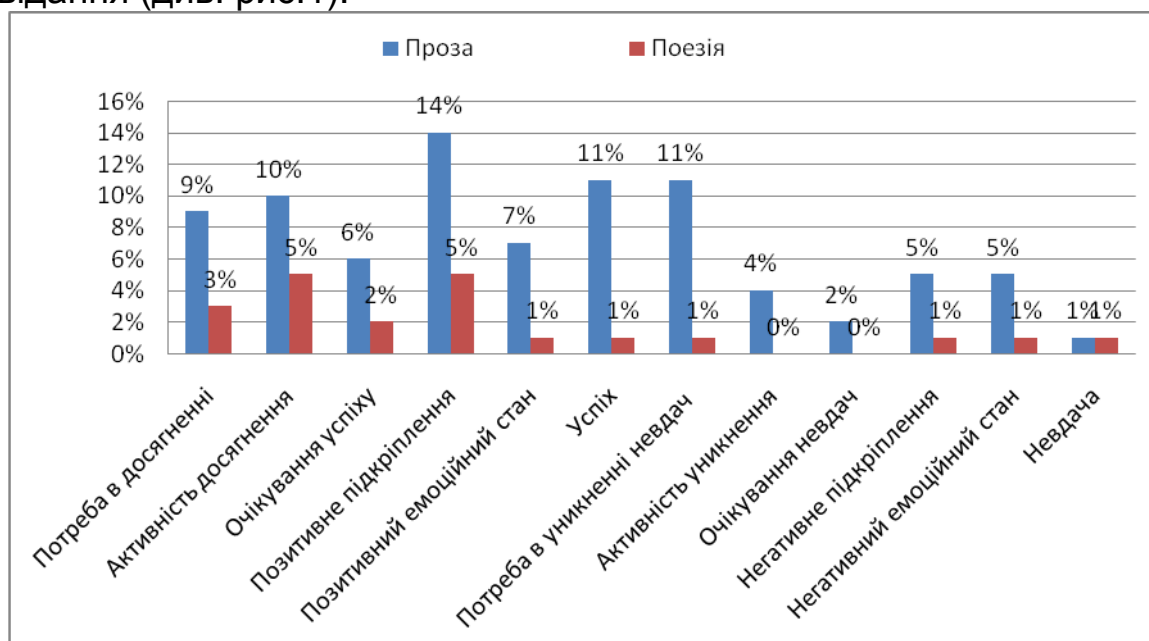


Рис. 1. Порівняння компонентів структури мотивації досягнення у прозі та поезії.

Таким чином, література для дошкільнят може бути засобом розвитку мотивації досягнення у дітей, оскільки в ній переважають компоненти мотиву досягнення успіху, а структура мотивації повна та збалансована.

## СТРУКТУРА ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ ПРАЦІВНИКІВ УМВС В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД НАПРЯМКУ ДІЯЛЬНОСТІ

**Марія Гонохіна**  
студентка 4 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:  
кандидат психологічних наук,  
доцент **Портницька Н.Ф.**

Проблема цінностей і ціннісних орієнтацій у сучасній вітчизняній психології є однією з найбільш значущих і актуальних. Методологічні основи дослідження ціннісних орієнтацій життєвої перспективи як механізмів соціальної регуляції поведінки закладені у роботах К.Абульханової-Славської, П. Белинської, П.М. Якобсон. У дослідженнях О.С. Васильєва, Д.О Леонтьєва виявлено зв'язок ціннісних орієнтацій з професійною спрямованістю. Соціально-психологічні чинники формування ціннісних орієнтацій військовослужбовців описані В.І. Абрамовою, В.А. Ананьївою, П.В. Квіткіною. Однак, недостатньо дослідженими залишаються проблеми вивчення життєвих перспектив працівників УМВС у контексті планування власної лінії життя.

Об'єктом дослідження стала ціннісна сфера особистості. Ми припустили, що життєві перспективи працівників УМВС різних підрозділів буде відрізнятися за віддаленістю, реалістичністю та диференційованістю:

- у працівників слідчого відділу життєва перспектива буде більш диференційована та реалістичною, порівняно з життєвими перспективами дільничних інспекторів та інспекторів патрульної служби.
- невеликий діапазон життєвої перспективи працівників МВС зумовлюється складними, напруженими умовами професійної діяльності.

Для перевірки гіпотези було організовано дослідження, на різних етапах якого взяло участь 90 осіб (в тому числі дільничні інспектори, інспектори патрульної служби, слідчі). У дослідженні використано асоціативний експеримент, модифікований варіант незакінчені речення та техніки постановки цілей Дж. Скотта.

Категорії, якими послуговуються працівники УМВС для опису поняття «кар'єра» можна об'єднати у такі смислові групи: 1) кар'єрний ріст як ідеальна перспектива професійної діяльності та отримання вищої посади (звання), що передбачає отримання більших повноважень, а тому 2) соціальне визнання (повага, статус). Однак, представлені явлення не містять компонентів власних зусиль та програми дій, які досліджувані вважають важливими для реалізації кар'єрного росту.

*Узагальнена діаграма диференційованості життєвої перспективи*

	<b>Слідчі</b>	<b>Дільничні інспектори</b>	<b>Патрульна служба</b>
Слабкий рівень	1	3	3
Середній рівень	4	4	5
Високий рівень	5	3	2

Диференційованість життєвих цілей було представлено у 3 групах: матеріальні цілі, особистісний та професійний розвиток, міжособистісні взаємостосунки. До матеріальних цілей належать житло, заробітня плата, авто та ін. У структурі особистісного та професійного розвитку представлені такі цілі : кар'єрний ріст, друга вища освіта та ін. Міжособистісні стосунки виражені у таких цілях: сім'я, виховання дітей, допомога батькам та ін.

У структурі життєвих цілей та планів переважають реалістичні плани на майбутнє (в загальному 90% реалістичних планів). До реалістичних цілей було віднесено такі цілі, як кар'єрний ріст, друга вища освіта, власне житло; до нереалістичних – схуднути. Також було помічено, що основу цілей міліціонерів слідчого відділу склали цілі, спрямовані на професійний розвиток (підвищення компетентності, практичні навички) .

У структурі життєвих перспектив досліджуваних переважають цілі, що мають конкретний характер (наприклад, авто , закінчення ВНЗ) ( в загальному 35% від усіх виділених цілей), цілі особистісного та професійного росту (в загальному 45% від усіх виділених цілей) та цілі, орієнтовані на досягнення успіху у міжособистісних стосунках (в загальному 20 % від усіх виділених цілей).

За критерієм віддаленості у часі досліджувані переважно виділяли цілі, які супроводжують їх найближче майбутнє (85%) та допомагають реалізувати себе у професійному значенні (кар'єрний ріст, звання). У дільничних інспекторів цілі, які супроводжують їх

найближче майбутнє були представлені у вигляді сім'ї, звання, відпочинок за кордоном. У ході бесіди досліджували також в першу чергу виділяли дані цілі та стверджували про їх важливість та необхідність. Інспектори патрульної служби в зоні „найближчого майбутнього” виділяли житло, сімю та дітей, заробітню плату. Працівники ж слідчого відділу в зоні „найближчого майбутнього” виділяли звання, кар'єру, житло, виховання дітей. Дані відмінності можуть бути спричинені віковою різницею працівників УМВС різних підрозділів так, як інспектори патрульного підрозділу переважно 19-23 років, дільничні інспектори – 20-25 років, слідчий відділ – 24-30 років.

У працівників УМВС структура цілей представлена такими складовими: заробітня плата (достаток), власне житло, сім'я та діти. Особливо відмінним у цілях правоохоронців є те, що міліціонери слідчого відділу виділяли переважно цілі, що стосуються безпосередньо їх професійного розвитку (чергове звання, кар'єрний ріст, вислуга років), що свідчить про більшу диференційованість життєвих перспектив працівників слідчого відділення в порівнянні з життєвими перспективами дільничних інспекторів та інспекторів патрульної служби.

## **РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ІЗ РІЗНИМИ ТИПАМИ МІЖПІВКУЛЬНОЇ АСИМЕТРІЇ**

**Олена Грабчук**  
студентка 5 курсу соціально-  
психологічного факультету

Науковий керівник:  
кандидат психологічних наук,  
доцент  
**І.С. Загурська**

Поняття міжпівкульної асиметрії визначається як проблема функціональної специфічності півкуль, тобто особливостей того внеску, який вкладає кожна з півкуль в організацію будь-якої психічної функції. Переважне домінування однієї півкулі над іншою визначає багато різноманітних особливостей у житті та діяльності людини, впливаючи на особливості формування її способу мислення, рухових особливостей, сенсорних особливостей тощо. Вивчення проблеми міжпівкульної асиметрії займалися А.Р.Лурія, В.Ротенберг, Т.Д. Доброхотова та Н.Н. Брагіна, Є. Д. Хомська.

Дослідники тривалий час розробляли питання взаємозв'язку міжпівкульної асиметрії та різних особливостей діяльності людини. Зокрема, одним із питань, яке цікавило вчених, був зв'язок

міжпівкульної асиметрії та розвитку творчих здібностей. Проблема творчих здібностей розкривається Б.М.Тепловим, Л.С.Виготським, О.М. Леонтьєвим, С.Л. Рубінштейном, А.В. Запорожцем, В.О.Моляко.

Мета проведення нашого дослідження полягала у вивченні особливостей взаємозв'язку міжпівкульної асиметрії та творчих здібностей в учнів старших класів. Дослідження проводилося із використанням методики Є.Д. Хомської для вивчення особливостей міжпівкульної асиметрії типу «рука–вухо-око» та методики визначення динаміки здібностей, розробленої О.Л.Музикою.

Дослідження було проведено у 2012-2013 навчальному році, у ньому взяло участь 15 учнів 11 класів, серед яких 8 осіб займалися музичною творчістю (відвідування танцювальних гуртків та гра на музичних інструментах), а 7 осіб – технічною (робота із технічним та програмним забезпеченням).

У результаті дослідження було отримано такі результати: серед учнів, що займалися музичною діяльністю, у 5 осіб було встановлено домінування правої півкулі, у 1 учня – домінування лівої півкулі, у 2 осіб була виявлена амбідекстрія. Зазначимо, що серед учнів із ведучою правою півкулею 1 особа займалися танцювальною діяльністю, 4 – грою на музичних інструментах. Обидва учні, у яких була виявлена амбідекстрія та учень, у якого ведучою була визначена ліва півкуля, займалися танцювальною діяльністю.

Серед 7 учнів, що займалися технічною творчістю, було встановлено такий зв'язок між видом занять та домінуючою півкулею: у 4 учнів ведучою є ліва півкуля, у 2 – права півкуля, а у 1 учня була виявлена амбідекстрія. Зокрема, 3 учні, у яких була визначена як ведуча ліва півкуля, займалися розвитком творчих здібностей саме у сфері програмного забезпечення, а 1 учень – технічним забезпеченням. Обидва учні, у яких ведучою була виявлена права півкуля, займалися розвитком творчих здібностей саме у сфері програмного забезпечення, а учень, у якого була виявлена амбідекстрія, займався розвитком здібностей як у технічній сфері, так і у сфері програмування.

Таким чином, ми дійшли висновку, що існує зв'язок між типом міжпівкульної асиметрії та особливостями розвитку творчих здібностей в учнів старших класів. Особи із переважним домінуванням правої півкулі більш спрямовані на розвиток музичних здібностей, зокрема, музичної творчості. Особи із переважним домінуванням лівої півкулі більш спрямовані на розвиток технічних здібностей (розробка технічного обладнання та програмування). Окрім того, особи, у яких була виявлена амбідекстрія (приблизно однаковий рівень домінування обох півкуль), виявляють приблизно

однаковий рівень включення як у музичну, так і в технічну творчість.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний аналіз проблеми розвитку творчих здібностей в учнів старших класів із різними типами міжпівкульної асиметрії. Перспективи дослідження вбачаються в розробці питання особливостей розвитку творчих здібностей в учнів із амбідекстрією.

## ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СПОСОБІВ ВИРІШЕННЯ СІМЕЙНИХ КОНФЛІКТІВ ХЛОПЦЯМИ-ПІДЛІТКАМИ ТА ДІВЧАТАМИ

**Наталія Грозь**

студентка 4 курсу соціально-  
психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,  
доцент

**Н. Ф. Портницька**

Сім'я є основною сферою соціалізації особистості, в рамках якої відбувається відпрацювання способів взаємодії з оточенням (В.М. Дружинін, І.С. Кон, Е. Ейдеміллер). Ю. В. Баскина, А. Я.Варга, Е. Т. Соколова вважають що провокатором дитячо-батьківського конфлікту стають неправильне батьківське ставлення до дитини. Е. Берн міжособистісний конфлікт розглядає в рамках аналізу транзакцій. Василюк Ф. Е. Первишева Є. В. Петровська Л. А. акцентують увагу на конструктивній та деструктивній функції конфлікту.

В ході дослідження, нами були висунуті припущення що характер установок опонентів відносно конфліктної ситуації визначає стратегії вирішення конфлікту; способи вирішення конфліктів підлітків будуть залежати від параметрів взаємодії батьків: жінки більше схильні до деструктивних способів реагування на конфлікт, чоловіки—до конструктивних.

Для дослідження способів вирішення конфліктів у підлітків та їх батьків була авторська модифікація проективної методики С. Розенцвейга, яка складається з 7 проективних малюнків сімейних ситуацій, 4 з яких відображають взаємодію типу «батьки-підліток», 1—гармонійні стосунки, 1—конфлікт «дитина-дитина», 1— самотню дитину, Вибірка: 30 учнів 9 класу, та 48 їхніх батьків. Досліджуваним було запропоновано змоделювати репліки учасників конфлікту. Кількісно-якісний аналіз даних проводився із врахуванням гендерних відмінностей досліджуваних за критерієм віднесеності репліки до певної стратегії. Таким чином, ми отримали числові показники по стратегіям, що дало можливість простежити домінуючі способи

поведінки у конфлікті, кожної з зазначених вибірок.

Всі відповіді умовно можна віднести до груп «боротьба», «втеча», «співпраця», які відображають стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях

Результати дослідження хлопців-підлітків демонструють пряму залежність від позиції батьків, оскільки в ситуаціях гармонійних стосунків (взаємодомоги, підтримки, прийняття один одного) діти демонструють орієнтацію на співпрацю (16,5 з 18), а у неоднозначних ситуаціях – втечу (11 з 18). Типовими є відповіді «Добре!», «Дістало мене все»,. Отже, ми можемо говорити про адаптивність (пристосування) хлопців поведінки дорослих у конфліктних ситуація з батьками (прямі транзакції, за Е. Берном). Способи вирішення конфліктів з ровесниками характеризують тенденцію до відстоювання себе, власної позиції (позиція відвертості), що втілюється у стратегії боротьби (11 з 18).

Батьки в більшості відповідей сприймаються хлопцями-підлітками як носії конструктивного способу поведінки в конфлікті – співпраці (Турботливий Батько).

За результатами дослідження у конфліктах дівчат-підлітків з батьками, можна зробити висновок що суттєвих відмінностей у їх поведінці, порівняно з хлопцями немає, але прослідковується тенденція до прихованої боротьби і більш яскравого прояву Бунтуючої дитини у ситуаціях з батьками ( «Я так більше не можу», «Ви можете не сваритись» «Чому завжди вина я», «Знову теж саме»). Частина відповідей (2 досліджувані) демонстрували альтруїзм і підтримку співпраці («Давайте я схожу, лише не сваріться», «Я поприбираю!», «Давайте краще сходимо на прогулянку разом» ) як способу вирішення конфлікту (Турботливий Батько). У нейтральних ситуаціях взаємодії дівчат та батьків дорослі описуються як носії стратегій боротьби та втечі (позиція Контролюючого Батька), що і проковує більш гострі емоційні реакції у дівчат-підлітків.

Таким чином, можна відзначити більш емоційно-стійкі способи вирішення конфлікту у хлопців, що говорить про відстороненість від негативних моментів. Дівчата демонструють більшу заглибленість у протікання конфлікту та боротьбу за власні почуття. Позиція батьків безпосередньо визначає способи вирішення конфлікту у підлітків, оскільки проковує певну поведінку підлітка (характер транзакцій).

## ПОРІВНЯЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТРУКТУРИ МОТИВАЦІЙНОЇ

## **СФЕРИ ДІТЕЙ-ІНВАЛІДІВ В УМОВАХ ДОМАШНЬОГО ТА ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

**Наталія Дзендзельовська**  
студентка 2 курсу соціально-  
психологічного факультету

Науковий керівник:  
кандидат психологічних  
наук, доцент  
**О. О. Музика**

Проблема вивчення мотиваційної сфери особистості була і залишається досить актуальною на сьогоднішній день. Її важливість полягає в тому, що розвиток мотивів і потреб людини тісно пов'язаний з розвитком особистості в цілому.

Мотиваційна сфера особистості була предметом досліджень у роботах Л.І. Божович, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна, П.М. Якобсона, А. Маслоу, Г. Холла та ін. Особливості структури мотиваційної сфери досліджував В.Е. Мільман.

У підлітковому віці особливо інтенсивно відбуваються процеси, пов'язані з переходом від дитинства до дорослості, процеси становлення людини як особистості. Тому дослідження мотиваційної сфери можуть показати за яких умов у підлітків з обмеженими можливостями краще розвиваються всі компоненти структури мотиваційної сфери, що важливо для формування повноцінної особистості.

Предметом дослідження, проведеного нами за методикою В.Е. Мільмана, були особливості структури мотиваційної сфери дітей-інвалідів в умовах домашнього та інклюзивного навчання.

За мотиваційною шкалою «К» – мотиви комфорту – за загальножиттєвою та навчальною підшкалою діти-інваліди, що навчаються в школі, мають перевищення «реального» стану мотивів над «ідеальним» тоді, як у дітей-інвалідів, що навчаються вдома, переважає «ідеальний» стан мотиву. Це можна розглядати як свідчення того, що діти, які навчаються в школі, відчують задоволення потреб в увазі, комфорті, а дітям, що навчаються вдома, цього не вистачає.

За мотиваційною шкалою «С» – статусно-престижна мотивація – за загальножиттєвою підшкалою у дітей-інвалідів, що навчаються в школі, спостерігається врівноваженість «ідеального» та «реального» стану мотивів, а в дітей, що навчаються вдома, переважає рівень «реального» стану мотивів над «ідеальним». Отже, діти-інваліди, включені в спілкування з ровесниками, мають змогу забезпечувати важливі потреби в повазі, визнанні.

За мотиваційною шкалою «О» – мотивація спілкування – діти-

інваліди, які навчаються вдома, за загальножиттєвою підшкалою, на відміну від дітей, що навчаються в школі, мають перевищення «ідеального» показника стану мотивів над «реальним», що може свідчити про їхнє прагнення до більш інтенсивного спілкування.

За мотиваційною шкалою «Д» – загальна активність – за навчальною підшкалою у дітей, що навчаються вдома, рівень «ідеального» стану мотивів переважає над «реальним», а в дітей-інвалідів, що навчаються в школі, навпаки. Це можна інтерпретувати як нестачу активності, витривалості дітей, що навчаються вдома, та витривалість, активність, завзяття дітей, що здобувають освіту в школі.

За мотиваційною шкалою «ДР» – творча активність – за загальножиттєвою та навчальною підшкалами у дітей-інвалідів, що навчаються в школі рівень «ідеального» стану мотивів перевищує рівень «реального», тоді, як у дітей-інвалідів, що навчаються вдома, навпаки.

За мотиваційною шкалою «ОД» – суспільна корисність – за навчальною підшкалою у дітей-інвалідів, що здобувають освіту в умовах домашнього навчання, рівень «ідеального» стану мотивів значно переважає рівень «реального», тоді, як у дітей, що здобувають освіту в школі, спостерігається протилежна тенденція. У першому випадку спостерігається «недонасичення», а в другому – «перенасичення» можливостей принести суспільну користь.

Узагальнюючи, зазначимо, що результати емпіричного дослідження показали існування суттєвих відмінностей у співвідношенні мотивів споживання та мотивів продукування у структурі мотиваційної сфери дітей-інвалідів, що здобувають освіту в умовах домашнього та інклюзивного навчання.

## ОСОБЛИВОСТІ РЕФЛЕКСІЇ УЯВЛЕНЬ ПРО ПРОФЕСІЮ ПСИХОЛОГА ПЕРШОКУРСНИКАМИ

**Яніна Дударчик**  
студентка 4 курсу соціально-  
психологічного факультету

Науковий керівник:  
старший викладач  
**Т. М. Майстренко**

Рефлексія є одна із властивостей, яка відіграє важливу роль у професійному становленні психологів. Дослідженням рефлексії займалися В.В.Давидов, А.З.Зак, І.М.Семенов, С.Ю.Степанов, В.І.Слободчиков, Г.А.Цукерман та інші.

На даний час професійна підготовка майбутніх психологів

вимагає передусім правильного розуміння своєї професії та інтегрування отриманих професійних знань. Центральним моментом у розвитку професійної свідомості спеціалістів є формування рефлексивної культури, котра включає як усвідомлення і регуляцію окремих дій, так і усвідомлення зміни самого себе як професіонала.

Дослідження особливостей рефлексії уявлень про професію «психолог» першокурсниками спеціальності «Практична психологія» та студентів спеціальності «Початкове навчання. Спеціалізація: практична психологія» проводилось на базі Житомирського державного університету імені Івана Франка у 2012-2013 н.р. Дослідження складалось з двох частин: асоціативний експеримент (дозволяє виявити образ світу, який складається у суб'єкта в результаті його взаємодії із світом об'єктивним) – потрібно назвати 10 асоціацій до слова «психолог» та факторний аналіз (дозволяє сконцентрувати вихідну інформацію, представлену у вигляді масиву даних і виразити якомога більшу кількість ознак через якомога меншу кількість характеристик) - оцінити значимі асоціації за ступенем вираження у них відповідних рис за 10-бальною шкалою.

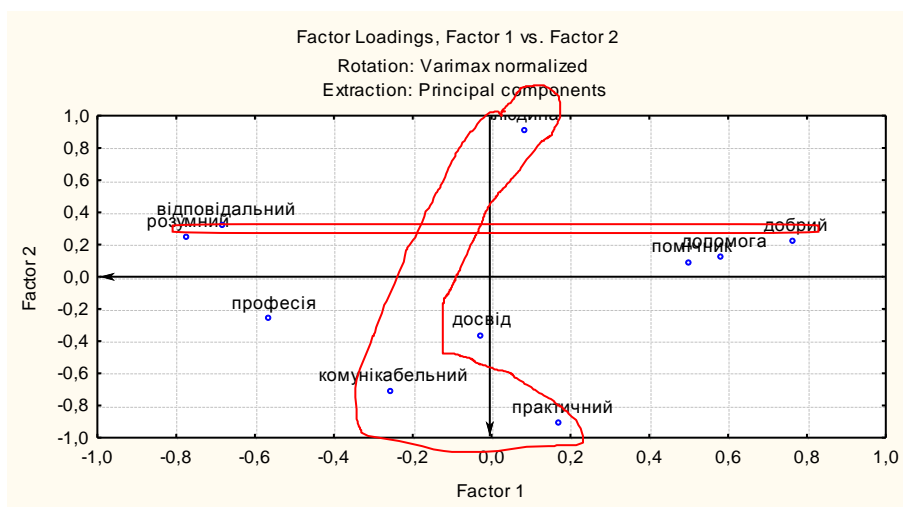


Рис. 1 Факторно- семантичне поле уявлень про професію студентів соціально-психологічного факультету

До фактору А відносяться такі якості: «добрий» та «розумний». Отримані дані свідчать про виокремлення першокурсниками особистісних якостей. Дані характеристики представлені у свідомості першокурсників як різні полюси.

До фактору Б відноситься такі якості: «практичний», «людина» та «комунікабельний». Отримані дані свідчать про гнучкість, вміння знаходити шляхи для вирішення завдань. Дані фактора характеризують уявлення студентів про спеціальність «Психологія»

як умова практичної діяльності, направленість в сферу діяльності «людина-людина».

Такі характеристики як «відповідальний», «допомога», «досвід», «помічник» та «професія» не увійшли до жодного з виділених факторів.

Результати проведеного дослідження показали, що для студентів спеціальності «Практична психологія» є притаманним ототожнення себе із психологом та прагнення самоствердитись як фахівець.

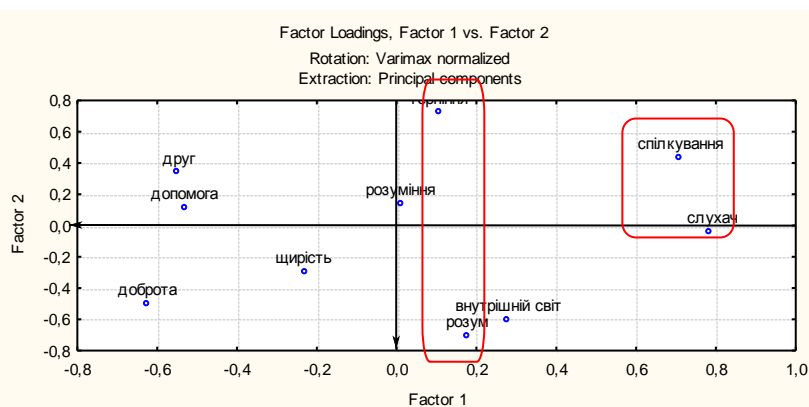


Рис. 2 Факторно-семантичне поле уявлень про професію студентів педагогічного факультету

До фактору А відносяться такі якості: «слухач» та «спілкування». Дані характеристики свідчать про важливість комунікативного компоненту в сфері діяльності психолога.

До фактору Б відноситься такі якості: «розум» та «терпіння». Дані характеристики свідчать про успішну діяльність психолога та можливість професійного та особистісного росту.

На факторному полі можна побачити, що до виділених факторів не увійшли такі якості як «друзь», «розуміння», «щирість», «доброта» та «внутрішній світ». Дані характеристики є важливими для розуміння специфіки діяльності психолога студентами ННІ педагогіки, але фактору не утворюють.

Наше дослідження дозволило простежити спільні та відмінні аспекти в уявленні про професію «психолог» студентами соціально-психологічного факультету та студентами спеціальності «Початкове навчання. Спеціалізація: практична психологія» .

## СТАВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ТА ЮНАКІВ ДО ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

**Вікторія Дяченко,  
Інна Онищук**  
студентки 3 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:  
асистент кафедри соціальної  
та практичної психології  
**І. А. Степанюк**

На сучасному етапі термін «інклюзивне навчання» є новим для нашого суспільства. Протягом тривалого часу панувала думка, що дітям з обмеженими можливостями слід навчатися в спеціалізованих освітніх закладах та установах. Однак, як свідчать результати досліджень Bailey D, Vitello S.J. & Mithaug D.E., А.А. Колупаєвої, Н.Н. Малофєєва та інших фахівців в сфері інклюзивної освіти, спостерігається значний прогрес в психічному розвитку дитини з інвалідністю, коли вона перебуває в групі здорових однолітків [1, 2, 3, 4]. Тенденція до наслідування та копіювання моделей поведінки дітьми з інвалідністю своїх здорових однолітків сприяє їх ефективній інтеграції в академічне середовище школи чи то вузу. Тому на сьогодні питання інклюзії (включення) дітей з інвалідністю турбує не лише батьків дітей, але й привертає увагу науковців.

Слід зауважити, що в Україні не є широко розповсюдженою практика навчання дітей з обмеженими функціональними можливостями в звичайних класах. Як наслідок, відсутність досвіду взаємодії здорових однолітків з дітьми з інвалідністю, може породжувати в перших зухвалість, неповагу, ігнорування, пригноблення до особливих учнів та до непорозумінь між ними.

Таким чином метою нашого дослідження є вивчення ставлення здорових однолітків до навчання з учнями з особливими освітніми потребами разом в одному класі або групі, а також вивчення можливостей просвітницької роботи психолога освітнього закладу у ситуації вияву негативних стереотипних уявлень здорових учнів по відношенню до дітей з інвалідністю.

Для досягнення поставленої мети, нами було проведене комплексне дослідження, яке включало в себе кілька етапів.

На початку роботи зі старшокласниками та студентами ми здійснили асоціативний експеримент з метою вивчення їх ставлення до дитини з інвалідністю. Досліджуваним пропонувалось назвати асоціації на слово-стимул «дитина з інвалідністю». Результати асоціативного експерименту свідчать, що підлітки більше звертають увагу саме на зовнішність та вади здоров'я дітей з інвалідністю, тобто іншими словами на те, що одразу кидається в очі (рис. 1).

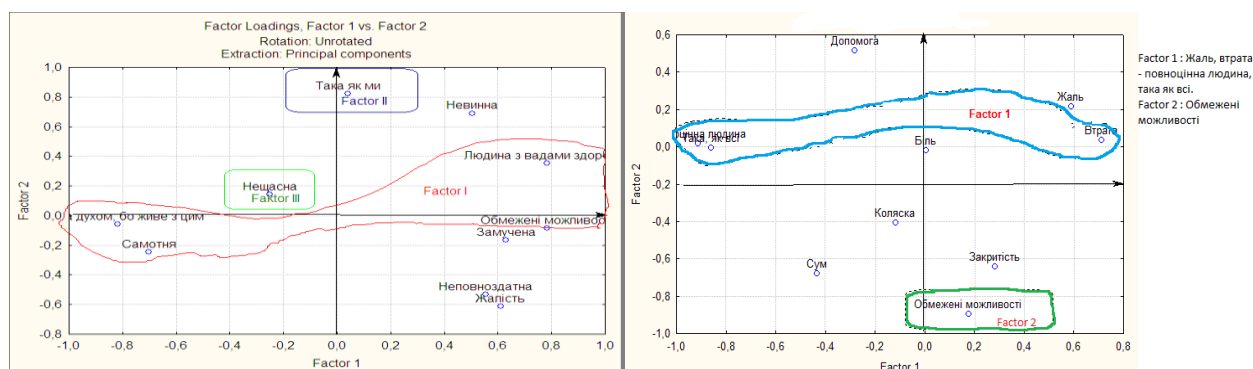


Рис. 1. Факторно-семантичне поле ставлення підлітків та юнаків до дітей з інвалідністю

Що стосується юнаків, то вони вважають, що дитина з інвалідністю – певна категорія осіб, однак не вбачають, що наявність інвалідності у дитини є наслідком втрати можливостей бути такими як і всі.

На другому етапі дослідження студентам та учням пропонувалося стати учасниками просвітницького тренінгу «Різні можливості – Рівні права». Програма тренінгу містила три заняття (табл.1)

Таблиця 1

Програма просвітницького тренінгу  
«Різні можливості – Рівні права»

Заняття	Мета	Техніки та вправи
«Вступ в інклюзивну освіту: ставлення старшокласників до дітей з інвалідністю»	Визначити особливості ставлення старшокласників до дітей з інвалідністю	1. «Привітання» 2. «Знайомство» 3. «Правила» 4. «Очікування» 5. «Торбинка асоціацій» 6. «Малюнок: дитина з інвалідністю і суспільство» 7. «Очікування»
«Особливості впровадження інклюзивної освіти в Україні»	Ознайомити старшокласників розвитком інклюзивної освіти та впровадженням в Україні. Визначити її особливості, переваги та недоліки	«Привітання» «Нагадування правил роботи» «Очікування» «Переваги і недоліки інклюзивної освіти» «Уявіть ситуацію» «Ми творимо» «Ритмічні оплески»

<p><b>«Уявлення про дітей інвалідністю крізь призму стереотипів зустрічі проблемою шкільному середовищі»</b></p>	<p>Розвіювання стереотипів, які існують навколо дітей з інвалідністю та розробка моделей взаємодії з ними</p>	<p>«Привітання» «Нагадування правил роботи» «Очікування» «Життя з хворобою» «Перетворення проблеми в цілі» «Не завершенні речення» «Прощання»</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

На завершення дослідження школярам та студентам пропонувалось дати відповіді на питання розробленої нами анкети (Чи є у тебе знайомі, рідні з інвалідністю? Чи знаєш ти людей, які попри свої вади досягли значних успіхів в житті? Як ти називаєш людей з інвалідністю, коли їх немає поруч? Які думки в тебе виникають, коли ти бачиш дитину з інвалідністю? Чи хотів би ти навчатися в одному класі з учнем з інвалідністю, обґрунтуй відповідь?), а також написати твір на тему «Я вважаю, що дитина з інвалідністю... ». Аналіз відповідей досліджуваних дозволяє оцінити чи змінилося ставлення учнів та студентів до дітей з інвалідністю після їх участі в роботі просвітницького тренінгу.

Результати анкетування та аналіз творів досліджуваних вказують на те, що значно зменшилась кількість учнів, які називають дітей з особливостями «інвалідами». Натомість учасники дослідження замінили їх на слова «діти з обмеженими можливостями» або ж просто вживали займенники. Було зазначено те, що дитина з інвалідністю має такі ж права нарівні з іншими. Однак, як зазначають досліджувані, суспільство має приділяти значно більше уваги таким дітям та створювати не обмеження, а можливості для зросту. Що ж стосується ідеї включення дітей з інвалідністю в шкільне середовище, то 90 % учнів та студентів висловили бажання вчитися разом з ними та наголосили на необхідності їх інтеграції в академічне середовище школи та вузу. Свій вибір пояснюють через необхідність дотримання принципів рівності та толерантного ставлення до усіх членів групи.

Помітними є зміни і у ставленні студентів, які ідентифікують дітей з інвалідністю як повноправних членів колективу, а також наголошують на тому, що діти з обмеженими можливостями мають однакові права з іншими та повинні навчатися у звичайних вищих навчальних закладах. Дітей з інвалідністю називають більш відкритими, доброзичливими, сильними духом, стійкими та підкреслюють, що не завжди це зустрічається у їх здорових однолітків.

Дослідження є пілотажним та не претендує на вичерпність результатів. Перспективами подальших досліджень є розширення кола вибірки та використання додаткових методів для глибшого аналізу проблеми.

### Список використаних джерел

1. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. – К.: «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.
2. Малофеев Н.Н. Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми потребностями в условиях интегрированного обучения (по материалам Доклада Европейского агентства по развитию специального образования) // Дефектология. 2005. – №5. – С. 37-38.
3. Bailey, D. Working with families of children with special needs. Washington D.C., 1994, – 56p.
4. Vitello, S.J. & Mithaug, D.E. (Eds.). Inclusive schooling National and International Perspectives. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998. – 78 p.

## РЕФЛЕКСІЯ ДОСВІДУ ДІАГНОСТИЧНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО У ШКОЛІ-ІНТЕРНАТІ ДЛЯ ДІТЕЙ, ЩО ПОТРЕБУЮТЬ КОРЕКЦІЇ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

**Надія Іваніцька**  
**Тетяна Сурскова**  
студентки 3 курсу соціально-  
психологічного факультету

Науковий керівник:  
кандидат психологічних наук,  
доцент  
**Н. Ф. Портницька**

На сучасному етапі розвитку освіти особливої уваги потребують діти з особливими освітніми потребами. Для відновлення їх фізичного здоров'я, подолання порушень психічного розвитку необхідним є надання психологічної підтримки та створення спеціальних умов для корекційної спрямованості навчання. Необхідним є створення скоординованої комплексної системи корекційно-реабілітаційної допомоги дітям із порушеннями розумового розвитку, здійснення індивідуального та диференційованого підходу у навчанні та вихованні з урахуванням характеру психічного порушення. Важливу роль у цьому грає участь психологів, а отже і набуття практичних знань та відповідних навичок у студентів психологічних спеціальностей. Тому робота з дітьми, що потребують корекції розумового розвитку, є важливим та цінним

досвідом для професійного становлення майбутніх психологів.

В рамках лабораторних занять з курсу «Патопсихологія» студенти 3 курсу соціально-психологічного факультету мали можливість проявити свої професійні навички у роботі з особливими дітьми. Студенти проводили дослідження розвитку інтелектуальної, мотиваційної та емоційної сфер учнів Житомирської школи-інтернату для дітей, що потребують корекції розумового розвитку.

Однією із важливих професійних якостей психологів є рефлексія власних емоцій та ставлення, досягнень і помилок як умови ефективної роботи (діагностичної, консультативної). Аналіз власного емоційного стану сприяв встановлення контакту з дітьми, налаштуванню на щирі взаємодію, що, в свою чергу, сприяло продуктивності роботи. Типовим стало висловлювання: «Якщо перед першою зустріччю з дітьми ми відчували певне хвилювання, тривогу, то наступні проходили досить легко та невимушено, діти зустрічали з посмішками, радісно бралися за нові завдання, що надзвичайно допомагало нам окрім виконання завдання, ділитися своєю радістю, а можливо і частинками любові з дітьми».

Незважаючи на достатньо стандартизовану схему дослідження, кожен зі студентів проводячи індивідуальну чи групову роботу, мав проявити творчість, креативність, знайти підхід до кожної дитини. А діти були дуже різні, не лише за віком чи діагнозом, але й за інтересами, мріями, бажаннями. Вони радісно ділилися ким мріють стати у майбутньому, цікавилися про професію психолога та розповідали про свої заняття в школі. Окрім справжнього задоволення від спілкування з дітьми, їх відкритості та щирості, дало можливість отримати цінний професійний досвід.

Навчання – це постійний процес, тому досвід спілкування з дітьми із розумовою відсталістю особливо корисний, так як це дозволяє розширити межі своєї професійної компетентності. Також цей досвід відкрив перспективу волонтерської роботи з дітьми. На нашу думку, робота психолога з дітьми має особливе значення, оскільки їхня особистість тільки формується, і будь-який, навіть незначний чинник, може істотно вплинути на їхнє життя і певною мірою визначити їхнє майбутнє. Під час спілкування з дітками, безперечним виявився факт, що всі вони потребують любові, вони вчаться її демонструвати, і в кожного це по-своєму.

Професійне становлення психолога неможливе без усвідомлення перспектив, успіхів та зон розвитку, тому важливим стало те, що студенти спробували відрефлексувати розвиток професійних здібностей у процесі виконання цього завдання. Елеонора К.: «Дякуючи отриманому досвіду, я тепер знаю як

знаходити підхід до таких дітей, як з ними працювати та спілкуватися ...».

Дарина Х.: «Було дуже цікаво та корисно отримати досвід спілкування з дітьми з розумовою відсталістю. Я сподіваюсь, що наші зусилля та небайдужість допоможуть як сьогодні, так і в подальшому».

Катерина П.: «Я вважаю, що цей досвід був для мене досить значимим, так як я побачила одну із найскладніших сторін роботи психолога, адже робота із дітьми з порушеннями розумового розвитку потребує особливої витримки, вміння знаходити підхід до таких дітей, а вже потім виконання безпосередньої психодіагностичної та іншої роботи».

Наталія Р.: «Відвідування школи-інтернату виявилось новим і надзвичайно цінним досвідом для мене. Я побачила нову для себе сторону практичної діяльності психолога та її перспективи: роботу із дітьми із порушеннями розумового розвитку, яка вимагає високої професійності. Мене здивувала щирість дітей, з ними було приємно спілкуватися та працювати».

Досвід отриманий під час проведення дослідження в школі сприяв розвитку нашої професійної компетентності, оскільки потрібно було створювати робочу атмосферу, проявляти спостережливість, давати чіткі інструкції, пояснення дітям, а головне чітко та правильно тлумачити отримані дані, застосовуючи методи інтерпретації. Також проведення дослідження відкрило нам перспективу розвитку та покращень вмінь роботи з дітьми, оскільки всі вони є важливими складовими практичної діяльності психолога. Проводячи в майбутньому консультативну практику, ми зможемо організувати місце консультацій, помічати більше вербальних та невербальних реакцій людини, які свідчать, наприклад, про бажання чи небажання працювати, а також чітко ставити питання, тлумачити поведінку та слова клієнта.

Ми вдячні керівництву і вчителям школи за надану можливість і організацію індивідуального формату проведення занять.

## **ДИНАМІКА ОБРАЗУ БАТЬКІВСЬКОЇ ТА ВЛАСНОЇ СІМ'Ї У СВІДОМОСТІ ПОДРУЖНІХ ПАР НА РІЗНИХ ЕТАПАХ СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ**

**Оксана Ілінська**  
студентка 5 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:  
кандидат психологічних наук,  
доцент  
**Н. Ф. Портницька**

Ефективність сімейного спілкування визначається рядом чинників індивідуального та суспільного походження. Одним із основних серед них є узгодженість образу сім'ї у свідомості подружжя. Джерелом формування образу сім'ї є взаємостосунки та настанови, які дитина засвоює у батьківській родині, а потім наслідує у власній сім'ї.

У роботах А.Антонова, С.Голод, В.Сисенко, Л.Чуйко, Ю.Якубова аналізуються проблеми наслідування моделей поведінки в батьківській родині. Закономірності формування образу сім'ї у різні вікові періоди стали об'єктом дослідження у роботах Л.В.Глущенко, Л. Г.Подоляк. Однак, недостатньо дослідженими залишаються проблеми формування образу майбутніх сімейних стосунків. Зокрема, недостатньо відомостей про динаміку образу батьківської сім'ї і власних сімейних стосунків на різних етапах сімейного життя.

Ми припустили, що при побудові власної сім'ї молоді подружні пари наслідують поведінку батьків у емоційній і когнітивній сферах, а пари із більшим стажем сімейного життя орієнтуються на власні уявлення про сімейні стосунки, основним компонентом яких є матеріальне забезпечення.

Дослідження образу батьківської та власної сім'ї за допомогою асоціативного експерименту та методу аналізу продуктів діяльності (досліджувані писали твір на тему: «Мій чоловік» та «Моя дружина»). Загальна вибірка склала 20 подружніх пар, котрі живуть окремо від батьків та мають дітей (в т. ч. 10 молодих подружніх пар та 10 пар з досвідом подружнього життя 10-15 років).

Аналіз творів мав на меті визначити суб'єктивні критерії оцінки сімейних стосунків та ознаки схожості власної і батьківської сім'єю за такими критеріями: зовнішність партнера, взаємостосунки, особистісні якості, матеріальне становище, сімейні обов'язки, історія взаємостосунків.

Спільним для обох груп досліджуваних є два критерії оцінки сімейних стосунків: особистісні риси та особливості взаємовідносин. Специфічними ознаками взаємостосунків молодих подружніх пар є

опис зовнішності, історія знайомства, плани на майбутнє. Для досвідчених сімейних пар значимими є сімейні обов'язки, задоволеність шлюбом та матеріальне забезпечення.

Аналіз результатів асоціативного експерименту дозволив виявити спільні та відмінні характеристики у формуванні образу батьківської та власної сім'ї у свідомості подружніх пар на різних етапах сімейного життя

	Спільні характеристики		Відмінні характеристики	
	Молода сім'я	Досвідчена сім'я	Молода сім'я	Досвідчена сім'я
<b>Власна сім'я</b>	Мама, тато, молодші брати, взаєморозуміння, взаємодопомога, ніжність, турбота, піклування, кохання, любов	Мама, тато, дружна родина, турбота про здоров'я, піклування	Комфорт, радість, тепло	Бути хорошим батьком, стати гарною дружиною, бути гарним чоловіком
<b>Батьківська сім'я</b>	Міцна фортеця, піклування, турбота, ніжність, добробут	Добробут, взаєморозуміння, кохання, підтримка, чесність, вірність.	Гарний настрій, спокій	Стабільність, не забувати про батьків, зустрічатися з однокласниками

Провідними ознаками образу сім'ї для досліджуваних є когнітивний і емоційний компоненти, які беруть свій початок від батьківської родини (однаково значимими для власної та батьківської родини є конструкти родина, члени родини, особистісні якості, піклування, відносини, матеріальні речі, наявність сімейних традицій.)

Відмінності побудови образу власної сім'ї двох груп полягають у змістовому наповненні емоційного компонента. Відмінності образу батьківської родини полягають в тому, для молодого подружжя характерним є те, щоб вибір партнера відповідав уявленням, котрі вже є сформованими, а для досвідчених пар значимою є матеріальна сторона, стабільність.

Отже, можна зробити висновок, що значимими критеріями при побудові власної родини подружні пари головним чином орієнтуються на сімейні цінності, особистісні характеристики, відносини та влаштованість побуту.

## ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МІЖ СОЦІОМЕТРИЧНИМ СТАТУСОМ УЧНЯ В КЛАСІ ТА РІВНЕМ ЙОГО КОМУНІКАбельНОСТІ

**Яна Кащук**

студентка 3 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

асистент кафедри соціальної та практичної психології

**О. Г. Шмиглюк**

Найважливішою умовою взаємодії людей є спілкування. У зв'язку з тим, що спілкування є соціальним, сучасна ситуація в суспільстві прямо залежить від процесу розвитку контактів підростаючого покоління.

У вітчизняній та зарубіжній науці проблемою міжособистісних відносин між учнями займаються такі вчені, як Д.Б. Ельконін, Т.Є. Коннікова, Л.І. Уманський, О.С. Залужний, Н.Н. Обозов, В.Т. Лісовський, О.В. Киричук, Я. Морено, Р.Ф. Бейлз та ін.

Особливо в підлітковому віці, спілкування стає головним джерелом пізнання навколишнього світу, а вміння творчо вирішувати проблему є важливим при соціалізації та адаптації в суспільстві. Розвиток комунікативної компетентності зумовлює оригінальність спілкування та допомагає учням зайняти відповідний статус у класі. Тому проблема виявлення взаємозв'язку між соціометричним статусом та рівнем комунікабельності постає досить актуальною.

З огляду на ускладнення всіх форм комунікації серед сучасної молоді, саме рівень комунікабельності та статус їх у класі набуває першочергового значення і вагомо впливає на формування особистості, що в черговий раз засвідчує актуальність та зумовлює вибір даної теми дослідження.

Об'єктом нашого дослідження є особливості міжособистісних стосунків підлітків. Предметом - взаємозв'язок між соціометричним статусом учня у класі та рівнем його комунікабельності.

За мету нашого дослідження ми взяли дослідження особливостей взаємозв'язку між соціометричним статусом учня у класі та рівнем його комунікабельності.

Дослідження особливостей спілкування учнів у навчальному класі та їх комунікабельності як характерологічної риси особистості проводилось за допомогою методики В.І. Абраменка, М.В. Левченка. А для виявлення соціометричного статусу учнів у класі було використано метод соціометрії Я.Л. Морено.

Вибірка дослідження склала 15 осіб (учні 7-го класу), що навчаються за гуманітарною спрямованістю. Дослідження проводилось в Кашперівській ЗОШ Баранівського району Житомирської області.

Дослідження проводилось у три етапи:

1 етап. Дослідження особливостей спілкування учнів за допомогою методики В.І. Абраменка, М.В. Левченка, що дало змогу виявити чотири групи учнів за індивідуально-типологічними особливостями комунікабельності, що вказує на нерівність комунікативної активності підлітків у даному класі: від активних, комунікабельних – до замкнених.

2 етап. Дослідження міжособистісних взаємин за методом соціометрії Я.Л. Морено, що дозволило розглянути внутрішні зв'язки у класі підлітків, визначити місце кожного у структурі стосунків: від лідерів – до ізольованих та відторгнених.

3 етап. Виявлення взаємозв'язку між соціометричним статусом підлітків та рівнем їх комунікабельності.

Використавши метод соціометрії у комплексі з методикою В.І. Абраменка, М.В. Левченка, ми отримали цілісну картину взаємин кожного учня, характеристику його комунікабельності та значимості. Для виявлення взаємозв'язку між соціометричним статусом підлітків та рівнем їх комунікабельності було використано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. При обчисленні було використано комп'ютерну програму Statistica 6.0. Результати свідчать про те, що такий взаємозв'язок існує і він тісний.

Аналіз матеріалів дослідження дозволив нам зробити висновок, що в даному класі не всі підлітки мають достатній рівень комунікабельності та значимий соціометричний статус. Отже, в класі слід проводити роботу спрямовану на розвиток комунікативних якостей особистості, здатності розуміти іншого, встановлення дружніх та товариських контактів, бажання знаходити своє належне місце в системі взаємостосунків, прагнення бути визнаним в групі однолітків.

Отже, результати дослідження довели прямий взаємозв'язок між соціометричним статусом учня у класі підлітків та рівнем його комунікабельності, що підтверджує гіпотезу нашого дослідження.

Варто зазначити, що результати дослідження ґрунтуються лише на деяких методах організації спілкування підлітків і не претендують на вичерпність у вивченні даної проблематики, але становитимуть перспективи моєї подальшої дослідницької роботи.

## ГЕНДЕРНІ ВІДМІННОСТІ У ПРАГНЕННІ ДО САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ

**Павло Климчук**

студент 4 курсу соціально-  
психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,  
доцент

**К. П. Гавриловська**

У сучасному суспільстві відбуваються бурхливі зміни, що мають своїми наслідками, зокрема, перебудову соціальних зв'язків, стирання жорстких меж між традиційними гендерними ролями. Особи чоловічої статі завжди мали значно ширші можливості для реалізації свого внутрішнього потенціалу, тоді як можливості самореалізації жінок лишалися досить обмеженими. Як наслідок, переважну більшість соціально значимих особистостей складають чоловіки (лауреати Нобелівської премії, видатні науковці, політики тощо.) Внаслідок емансипації, сексуальної революції та діяльності феміністського руху спектр свобод для жінок значно розширився, так як і змінилися особливості виховання. Проте, навіть у сучасному суспільстві, чоловіки складають більшість у органах влади, займають основні керівні посади та мають переваги у кар'єрному зростанні. Тобто, попри зміни гендерних ролей та стереотипів, процес розкриття своїх внутрішніх потенційних можливостей у чоловіків та жінок має певні відмінності.

Дослідженнями прагнення до розкриття своїх внутрішніх потенційних можливостей займалися такі дослідники як А.Маслоу (самоактуалізація), А.Адлер (прагнення до досконалості), К.Роджерс (прагнення до самореалізації), К.Г.Юнг (індивідуація), а також сучасні українські дослідники О.Яремчук (самоактуалізація, саморозвиток), С.Максименко (самоздійснення) та ін. Проблема гендерних відмінностей у прагненні до самоактуалізації висвітлена у наукових джерелах недостатньо широко, вона є актуальною і тому потребує детального вивчення.

Самоактуалізація – це процес розгортання та дозрівання початково закладених в організмі й особистості задатків, потенцій та можливостей [1]. У сучасній науковій парадигмі існує декілька теорій, які пояснюють феномен самоактуалізації та його особливості з різних точок зору. У нашому дослідженні ми керувалися теорією А.Маслоу, який визначає поняття «самоактуалізація» як «повноцінний розвиток людини», який є нормальним для усього людського виду, а також незалежним від часових та просторових характеристик, тобто є у меншій мірі культурно обумовленим [2].

С.Максименко розглядає самоактуалізацію у тісному взаємозв'язку із саморозвитком, самоздійсненням, самореалізацією та індивідуацією. Людина, що здійснює процес самореалізації, відмовляється від конформізму та актуалізує свою Самість, а саме підсвідоме та надсвідоме підґрунтя своєї особистості [3].

Як уже було зазначено, на даний момент залишається невизначеною природа взаємозв'язку між прагненням до самоактуалізації та гендерними відмінностями. Гендер - соціально-біологічна характеристика, за допомогою якої люди дають визначення поняттям «чоловік» і «жінка». Оскільки стать (sex) є біологічною категорією, соціальні психологи часто посилаються на гендерні відмінності, які обґрунтовані біологічно, як на «статеві» [4, ст.7].

Для дослідження гендерних відмінностей у прагненні до самоактуалізації ми провели емпіричне дослідження, яке передбачало використання двох психодіагностичних методик: опитувальник «Маскулінність-фемінність» С. Бем та «Діагностика самоактуалізації особистості – САМОАО» (А.В. Лазукіна, в адаптації Н.Ф. Каліної), яка включає 11 шкал, що дозволяє всебічно дослідити поняття самоактуалізації в операціоналізованому вигляді. Кожна шкала діагностує рівень прояву окремого аспекту самоактуалізації. Результати аналізувалися за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона. Вибірка складається зі 40 досліджуваних, (20 чоловіків та 20 жінок віком від 20 до 47 років, переважна більшість з вищою освітою).

Аналіз результатів. За результатами опитувальника С.Бем, серед чоловічої вибірки лише один респондент виявився маскуліним (-1,04), решта ж досліджуваних здебільшого репрезентувала андрогінність, наближену до маскуліності, тобто відносну рівність між стереотипово жіночими та чоловічими якостями із незначною перевагою маскуліних рис (-0,11). Серед жіночої вибірки чотирьом респондентам притаманна фемінність (1,62, 1,39, 1,16, 1,16). Решта ж досліджуваних характеризується андрогінністю із відносним наближенням до фемінності (0,39). Серед досліджуваних не було жодного, хто продемонстрував би високий рівень маскуліності чи фемінності.

Для обчислення зв'язку між гендерними характеристиками досліджуваних та показниками самоактуалізації використовувався коефіцієнт кореляції Пірсона, обрахований між шкалою маскуліності-фемінності та одинадцятьма шкалами методики «Діагностика самоактуалізації особистості – САМОАО» (А.В. Лазукіна, в адаптації Н.Ф. Каліної).

Шкала орієнтації у часі, яка показує, наскільки особистість може перебувати у ситуації «тут і тепер» та проживати своє життя повно, із задоволенням, не відкладаючи його «на потім», майже не має кореляції із гендерними характеристиками (-0,01), проте показник кореляції є оберненим, тому можна робити висновок про дуже незначну кореляцію цієї шкали із маскулінністю.

Шкала цінностей, яка позначає, наскільки особистість поділяє цінності зрілої особистості, до яких А. Маслоу відносить істину, добро, самодостатність, має слабку кореляцію із фемінністю (0,12). Із цього випливає, що чим яскравіше проявляється фемінність в особистості, тим більше вона прагне до гармонійного буття, здорових стосунків з людьми та менше схильна маніпулювати оточуючими.

Шкала погляду на природу людини, яка є індикатором віри в людей, могутність людських можливостей та прагнення до гармонійних стосунків з оточуючими, майже не має кореляції із гендерними характеристиками (0,01).

Шкала потреби в пізнанні, яка описує здатність до буттєвого пізнання, бажання нового, інтерес до об'єктів, не пов'язаних із задоволенням будь-яких потреб, має слабку обернену кореляцію (-0,12) із гендерними характеристиками, тобто корелює із маскулінністю. Чим яскравіше проявляється маскулінність у особистості, тим більше вона відкрита для нових вражень.

Шкала креативності має слабку обернену кореляцію (-0,13) із гендерними характеристиками особистості, тобто корелює із маскулінністю. З цього випливає, що чим більш маскулінна особистість, тим більш творчо вона ставиться до вирішення проблемних ситуацій та життя в цілому.

Шкала автономності, яка позначає незалежність, свободу особистості від оцінок та думок оточуючих, має середній рівень оберненої кореляції (-0,46) із гендерними характеристиками особистості, а саме із маскулінністю. Можна робити висновок, що самооцінка та Я-концепція маскулінної особистості менш чутлива до критики та нарікань з боку оточуючих. Така особистість є авторитетом для самої себе, що є невід'ємною складовою самоактуалізованої особистості.

Шкала спонтанності, яка показує, наскільки особистість розкриває себе справжню оточуючому світу, має низький рівень оберненої кореляції (-0,14) із гендерними характеристиками, тобто маскулінність корелює із здатністю особистості піддаватися своїм власним поривам, її свободою та природністю поведінки.

Шкала саморозуміння, яка позначає сензитивність людини до

своїх емоцій, бажань та потреб, має слабку обернену кореляцію (-0,11) із гендерними характеристиками. Маскулінна особистість є більш вільною від психологічного захисту, не схильна підмінити власні смаки та оцінки зовнішніми соціальними стандартами, є нонконформістом.

Шкала аутосимпатії має середню обернену кореляцію (-0,37) із гендерними характеристиками, тобто пов'язана із маскулінністю. Маскулінні особистості більш впевнені в собі та мають добре усвідомлювальну позитивну Я-концепцію, яка служить джерелом стійкої адекватної самооцінки. Слід відмітити, що шкали аутосимпатії, саморозуміння та спонтанності, як правило, пов'язані між собою, проте наше дослідження показало, що аутосимпатія має значно вищий рівень кореляції із маскулінністю.

Шкала контактності, яка вимірює товариськість особистості, її здатність до встановлення міцних і доброзичливих стосунків з оточуючими, має слабку обернену кореляцію (-0,16) із гендерними характеристиками, тобто вона пов'язана із маскулінністю. Маскулінній особистості притаманна загальна схильність до взаємно корисних та приємних контактів з іншими людьми.

Шкала гнучкості у спілкуванні, яка співвідноситься з наявністю або відсутністю соціальних стереотипів, здатністю до адекватного самовираження у спілкуванні, майже не має кореляції із гендерними характеристиками особистості (0,01).

Підсумовуючи сказане, можна зробити наступні висновки:

Незалежно від біологічної статі, переважна більшість досліджуваних проявляє андрогінність. Серед усієї вибірки у жодного респондента не виявилось ні яскраво вираженої маскулінності, ані яскраво вираженої фемінності.

Самоактуалізація має незначну кореляцію із гендерними характеристиками особистості. Переважна більшість її аспектів корелює із проявами маскулінності (найбільш сильний зв'язок з аутосимпатією та автономністю).

Саме маскулінні риси особистості, незалежно від біологічної статі, є каталізатором самоактуалізації. Із фемінними рисами пов'язана лише шкала цінностей, яка позначає, наскільки людина поділяє гуманістичні цінності (істина, добро, краса тощо).

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми, проте відкриває перспективи для подальших розвідок у цьому напрямку.

#### **Список використаних джерел**

1. Гуревич П. С. Популярный психологический словарь /

- П. С. Гуревич. — М. : Знание, 2001. — 270.
2. Маслоу А. Психология бытия. М.: "Рефл-бук" – К.: "Ваклер", 1997
  3. Максименко С.Д. Генезис существования личности. - К.: Изд-во 000 "КММ", 2006. - 240 с.
  4. Берн Ш. Гендерная психология.- СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 320 с.

## ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ УЯВЛЕНЬ ПРО ТВОРЧІ ЗДІБНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ ДИЗАЙНЕРСЬКОГО ТА PR-ВІДДІЛІВ РЕКЛАМНОЇ АГЕНЦІЇ

**Катерина Козюк**

студентка 4 курсу соціально-  
психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,  
доцент

**Н. Ф. Портницька**

У сучасних умовах конкуренції за споживача особливу увагу підприємці приділяють рекламі товару та послуг. Успішний рекламний продукт є результатом реалізації маркетингових стратегій та творчості і творчих здібностей рекламо творців.

Однією з центральних проблем у психології є проблема творчості механізмом адаптації особистості до соціальних умов (Д.Б. Богоявленська, В.Моляко, О.Лук, О.Матюшкін, Я.О. Пономорьов, Р. Стернберг). Креативність, на думку Дж. Гільфорда, Р.Стернберга, є однією із важливих особистісних якостей, притаманних кандидатам на певну вакансію, особливо менеджерам різних структур, які мають постійно продукувати нові нестандартні рішення проблеми.

Однак, психолого-педагогічній літературі недостатньо дослідженою є проблема розвитку творчих здібностей у рекламній діяльності. Зокрема, недостатньо відомостей відносно уявлень про творчі здібності менеджерів та дизайнерів. Ми передбачаємо, що уявлення про творчі здібності менеджерів та дизайнерів будуть відрізнятися за змістовими та емоційними компонентами: 1) менеджери сприймають творчі здібності як засіб ефективної взаємодії з клієнтами, що зумовлює домінування уявлень про їх вербальні компоненти; 2) у свідомості дизайнерів в образі творчих здібностей в більшій мірі представлені невербальні процесуальні компоненти розробки рекламного продукту.

Дослідження уявлень про творчі здібності здійснювалося на основі факторизації результатів модифікації семантичного диференціалу (Ч.Осгуда). Первинним факторами стали категорії,

отримані в ході асоціативного експерименту (слова-стимули «творчість», «творчі здібності», «реклама», «успіх», «креативність»), що дали змогу змоделювати структуру уявлень про творчі здібності. Вибірка складала 10 осіб: 5 менеджерів та 5 дизайнерів рекламної агенції.

У результаті факторного аналізу уявлень про творчі здібності у свідомості менеджерів методом головних компонент виділилося два фактори, які пояснюють 76,6 % дисперсії. Найсильніше корелюють з першим фактором («суб'єктивні чинники творчості») такі елементи: «можливість самореалізації», «цілеспрямованість», «використання незвичайного способу виконання завдання», «розумові здібності», яким протиставляється конструкт «визнання з боку керівництва» (рис. 1). Це може свідчити про те, що для досліджуваних важливим є відчуття свободи та самореалізації засобами творчості у професійної діяльності, що за О.Л. Музику, складають основу цінностей творчості.

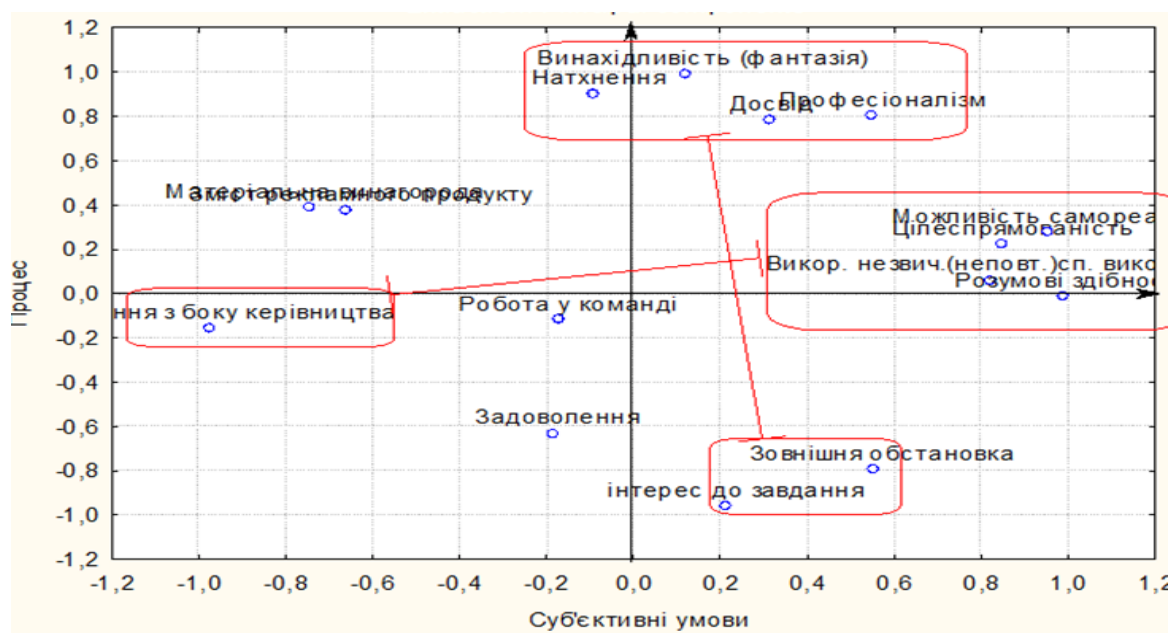


Рис. 1 Реконструкція уявлень про творчі здібності у свідомості менеджерів (фактор суб'єктивні умови творчості/процес)

Змістове наповнення другого фактору відображає уявлення менеджерів про взаємозв'язок творчих здібностей і професіоналізму: творчі здібності сприймаються як інструмент професійної діяльності, який може бути застосований довільно, незалежно від зовнішніх умов та інтересу до діяльності.

Таким чином, творчі здібності для менеджерів є засобом самореалізації і відчуття незалежності та ознакою професіоналізму.

У результаті факторного аналізу уявлень про структуру творчих здібностей у свідомості дизайнерів виділилось два фактори. Відповідно до змістового наповнення першого фактору суб'єктивно значимими для дизайнерів є поєднання творчої спрямованості та соціального визнання («натхнення», «цілеспрямованість», «можливість самореалізації», «визнання з боку керівництва», «інтерес до завдання» ).



Рис. 2 Реконструкція уявлень про творчі здібності у свідомості дизайнерів

До другого фактору увійшли такі категорії «використання незвичайного (неповторного) способу виконання завдання», «винахідливість (фантазія), «задоволення», що протиставляється конструктам «матеріальна винагорода» та робота у команді. Цей фактор відображає значимість процесуальних аспектів творчості. Процес створення продукту є джерелом отримання переживання задоволення. При цьому вони надають перевагу індивідуальним способам виконання завдання.

Реконструкція уявлень про творчі здібності дає підставу стверджувати, що існують певні розбіжності в образі творчих здібностей. Спільним є те, що для менеджерів та дизайнерів важливим є саме процесуальний аспект діяльності. Але менеджери сприймають взаємодію з клієнтами як ознаку професіоналізму, яка відбувається без емоційно, а дизайнери прагнуть переживати задоволення від творчості. Також відмінною ознакою є те, що менеджери надають перевагу роботі у команді, дизайнерам імпонує

індивідуальний підхід.

## **ДИНАМІКА САМООЦІНКИ УЧБОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ ІЗ ДЕВІАНТНОЮ ПОВЕДІНКОЮ**

**Юлія Козюн**

студентка 5 курсу соціально-  
психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,  
доцент

**І.С. Загурська**

Самооцінка є центральним утворенням особистості. Вона виникає на основі узагальнюючої роботи процесів самосвідомості, що проходить різні етапи і знаходиться на різних рівнях розвитку в ході становлення самої особистості. Тому самооцінка постійно змінюється, удосконалюється. Основна функція самооцінки в психічному житті полягає в тому, що вона виступає необхідною внутрішньою умовою регуляції поведінки і діяльності.

Проблемою самооцінки як комплексного особистісного утворення у вітчизняній психології займалися А.В. Захарова, В.П. Зінченко, А.І. Липкіна, Е.Т. Соколова, В.В. Столін. Т.В. Галкіна та Г.І. Липкіна розглядали самооцінку як ставлення до особистісних якостей, власних здібностей та можливостей по відношенню до змісту діяльності, в яку включена людина. Самооцінку як складову «Я-концепції» в зарубіжній психології розглядають Р. Бернс, К. Роджерс. Про вплив оточуючих на самооцінку писали Ч. Кулі, Дж. Мід, К. Хорні. З. Фройд та А. Адлер вважали, що свій розвиток самооцінка особистості бере ще в дитинстві.

Проблему девіантної поведінки розглядають К. Юнг, Е. Фромм, А. Маслоу. В.М. М'ясищев вважав, що саме відносини з оточуючими людьми є рушійною силою розвитку особистості.

Дослідження динаміки самооцінки учбових здібностей підлітків із девіантною поведінкою проводилася впродовж 2012-2013 років в ПТУ №6 м. Житомира. Загальна вибірка складала 20 осіб – старшого та молодшого підліткового віку.

Методи дослідження включали аналіз та узагальнення наукових літературних джерел, спостереження, бесіду, для отримання емпіричних даних було використано методику вивчення динаміки здібностей (МВДЗ) О. Л. Музики.

За результатами проведеного дослідження можна зробити такі висновки:

1. Самооцінка у процесі навчання розвиває у підлітків

критичне ставлення до власних можливостей та здібностей, має вплив на об'єктивне оцінювання результатів навчальної діяльності. Самооцінка девіантних підлітків (М. Гербер, Н.А. Менчинська, О.А. Лапшина) є досить заниженою. Такі підлітки є невпевненими у своїх діях та навчальних досягненнях. Їх розвитку заважає невпевненість у собі та підвищена самокритичність. Такі діти є досить чутливими до схвалення та до усього, що може підвищити їх рівень самооцінки. Творча діяльність відіграє важливу роль у розвитку самооцінки та рефлексії здібностей підлітків із девіантною поведінкою. Вона є тим середовищем, яке допомагає девіантним підліткам отримати визнання та похвалу.

2. Аналіз рефлексії здібностей показав, що молодші підлітки виділяють переважно актуальні вміння, які не пов'язані з навчальною діяльністю («малювання», «баскетбол», «футбол», «швидко запам'ятовую інформацію»). Примітною ознакою є те, що рівень значимості виділених вмінь (9-12 балів) вищий за рівень їх самооцінки (8-10 балів). Це свідчить про усвідомлення можливостей розвитку саме цієї групи умінь, оскільки позанавчальна сфера дозволяє отримати бажане визнання з боку ровесників. Було виявлено тенденцію до більш детального виділення дій та операцій у значимих позанавчальних вміннях, у той час як аналіз навчальних вмінь викликав значні труднощі. Аналіз причин розвитку бажаних вмінь вказує на гостру потребу підлітків у соціальній підтримці та визнанні.

3. Було виявлено, що найбільш значимими для молодших підлітків є друзі та родичі, оцінка вчителів для досліджуваних не є значимою. Така тенденція пояснює виділення обмеженої кількості вмінь, що стосуються навчальної сфери. Аналіз соціальної рефлексії дозволив виділити таку закономірність: оцінка референтних осіб впливає на розвиток важливих для досліджуваних особистісних якостей («мені говорили, що потрібно розвивати в собі наполегливість»). Проблемним моментом є те, що виділені особистісні якості не пов'язані з навчальною діяльністю, досліджувані не вбачають у цьому нагальної потреби.

4. Аналіз рефлексії здібностей старших підлітків, показав, що вони виділяють актуальні вміння, які пов'язані як з навчальною, так і з позанавчальною діяльністю («працювати за ПК», «варити електрозваркою», «малювати», «танцювати», «співати»). Примітною ознакою є те, що рівень значимості виділених вмінь (4-12 балів) вищий за рівень їх самооцінки (6-10 балів). Це свідчить про усвідомлення можливостей розвитку саме цих вмінь, оскільки навчальна та позанавчальна сфери дозволяють самореалізуватись.

Було виявлено тенденцію до більш детального виділення дій та операцій у значимих навчальних та позанавчальних вміннях. Аналіз причин розвитку бажаних вмінь вказує на гостру потребу підлітків у самореалізації та саморозвитку їх особистості.

5. Було виявлено, що найбільш значимими для старших підлітків є друзі, родичі та вчителі. Така тенденція пояснює виділення значної кількості вмінь в навчальній сфері. Аналіз соціальної рефлексії дозволив виділити таку закономірність: дещо занижена самооцінка підлітків впливає на розвиток важливих для досліджуваних якостей («щоб не боятись висловлювати свої думки»).

Проведене дослідження не претендує на вичерпний аналіз усіх аспектів складної проблеми динаміки самооцінки учбових здібностей підлітків із девіантною поведінкою. Перспективи дослідження можуть вбачатися у ґрунтовному вивченні зв'язку між самооцінкою та рефлексією учбових здібностей підлітків із девіантною поведінкою.

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТЕРЕОТИПНОГО СПРИЙМАННЯ ПРОФЕСІЇ ПСИХОЛОГА

**Катерина Корзун**  
студентка 4 курсу соціально-  
психологічного факультету

Наукові керівники:  
Професор кафедри  
соціальної та практичної  
психології **О. Л. Музика**  
асистент кафедри соціальної  
та практичної психології  
**І. А. Гречуха**

Стереотипи, у свідомості людей, існують дуже давно. Вони змінюються, передаються з покоління в покоління та стосуються майже всіх сфер життя. У людей уявлення дуже різні, кожна сформована особистість має своє бачення щодо тієї чи іншої ситуації, в тому числі і бачення професії психолога. Багато з них можуть бути стереотипними, спрощеними й не нести за собою правдивої інформації.

Чимало науковців досліджували проблему стереотипних уявлень. І. Вачков склав список найпоширеніших стереотипів щодо професії психолога, які існують у свідомості людей. М. Кліманська дослідила уявлення студентів психологів про свою майбутню професію. Н.А. Амінів і М.В. Молоканов виділили найважливіші якості особистості для психолога-практика. Р. Кочюнас акцентував

увагу на професійно важливих якостях для психолога. У. Лімбан першим дав визначення поняттю «стереотип», а Г. Тешфел досліджував соціальні стереотипи. Роботи R. Barrow та S. Hartwig дають можливість побачити уявлення людей про професію психолога щодо зовнішнього вигляду, рис обличчя, умов та засобів роботи.

Основною ціллю нашої роботи було дослідити уявлення про професію психолога студентів-психологів, як вони бачать себе в майбутній професії. Дослідити бачення студентів іншої спеціальності, які не так глибоко знайомі з психологією. Та уявлення людей, які з психологією можуть взагалі не бути знайомі, тобто пересічних громадян.

Порівнюючи результати, можна буде побачити наскільки відмінними є уявлення про професію психолога, чи існують стереотипи та чи бачать студенти та пересічні громадяни майбутнє у психології.

В основі нашого дослідження лежить припущення про існування відмінностей у сприйнятті професії психолога між студентами-психологами, студентами-філологами та пересічними громадянами, обумовлені специфікою обраної ними спеціальності, а також наявним у них практичним досвідом, зокрема:

- 1) уявлення студентів-психологів є наповнені психологічними термінами та пов'язані з майбутньою професійною діяльністю;
- 2) уявлення студентів не психологічної спеціальності ґрунтуються на виділенні особистісних якостей психолога;
- 3) у свідомості пересічних людей психолог постає як професія пов'язана з медичною діяльністю.

На підготовчому етапі було використано метод теоретичного аналізу фахових джерел; для отримання емпіричної інформації про особливості стереотипного сприймання професії психолога було використано – метод вільних асоціацій та анкетування; кількісний та якісний аналіз отриманих результатів здійснювався з використанням методу статистичної обробки результатів – кластерного аналізу.

Асоціації, які виникають у свідомості студентів-психологів вказують на їх професійну готовність: «клієнт», «зарплата», «консультація», «кабінет». Більшість прагнуть стати професіоналами у своїй справі, щоб допомагати людям вирішувати проблеми, спокійно вислухати. При цьому бути відповідальним за свої слова.

Психолог, у розуміння студентів-філологів, «лікар-друг в окулярах, який допомагає людям порадами, підтримує, розуміє». Він «спокійний» та «терплячий».

Для пересічних громадян, професія психолога пов'язана з якостями, якими має володіти психолог: «комунікабельність», «доброзичливість», «впевненість», «відповідальність». «Бесіда» та «тести» – основні інструменти в роботі спеціаліста. Він повинен підтримувати «душевне здоров'я» людей, які до нього звертаються.

Отже, наші припущення підтвердилися, так як асоціації, та відповіді на питання анкети студентів-психологів сповнені психологічних термінів: «транзактний аналіз», «психодіагностика», «терапія» та асоціації, що вказують на професійну спрямованість: «кабінет», «зарплата», «консультації». Філологи, в основному, вказували на професійні якості психолога, на те, що має входити в його обов'язки. У відповідях пересічних громадян можна зустріти уявлення про психолога, який лікує душі, чи душевнохворих людей.

Перспективою є дослідження уявлень про професію психолога людей, які займаються професійною діяльністю, яка пов'язана з психологією.

## **ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ КОНТРАКТНОЇ СЛУЖБИ**

**Дар'я Костенко**

студентка 4 курсу соціально-  
психологічного факультету

Науковий керівник:

асистент кафедри соціальної  
та практичної психології

**О. Г. Шмиглюк**

Важливою та специфічною формою людської діяльності є військова справа. Армія є одним із найбільш важливих соціальних інститутів для людини в силу наступних причин: протягом останніх століть наші співвітчизники вставали на захист своєї Батьківщини, присв'ячували своє життя військовому мистецтву. За багато років процес формування Збройних сил України розвивається в напрямку скорочення чисельності особового складу, технічного переоснащення, відпрацювання нової стратегії та тактики ведення бойових дій, в зв'язку з цим існує необхідність зосередження уваги на мотиваційній сфері діяльності військовослужбовців.

Вивченням мотивації військової діяльності займаються: С.С. Занюк, Е.П. Ільїн, Х. Хакхфузен, В.В. Ягупов, С.П. Банашова, О.М.Отрішко, А.В. Сірий, Г.Олпортом, С.Л.Рубінштейн. Науковці висвітлюють процес розвитку мотивації до певного виду діяльності, проте спільним у всіх дослідженнях є те, що вибір засобів впливу на особистість зумовлюється реальним рівнем розвитку зазначеної

мотивації, її особливостями, специфікою діяльності, особливостями взаємодії різних методів та низкою інших факторів, що впливають на ефективність застосовуваних заходів.

З метою дослідження мотивації військовослужбовців були використані методики: А.А. Реана «Мотивація успіху і уникнення невдачі», Т.Л. Бадоева «Діагностики структури мотивів трудової діяльності», К. Замфіра «Структура мотивації трудової діяльності», В.Е. Мільмана «Діагностика мотиваційної структури особистості». Вибірку склали 12 військовослужбовців за контрактом.

Аналізуючи отримані результати, ми можемо говорити про те, що у структурі мотивації військовослужбовців - контрактників переважає мотив досягнення успіху, а співвідношення окремих компонентів визначається віковими та діяльнісними чинниками. Для досліджуваних найбільш значимими мотивами професійної діяльності виявилися – комфорт, загальножиттєві цінності, творча активність. Отже, мотивація досліджуваних у професійній діяльності спрямована на досягнення успіху. Переважаючими структурними компонентами є зовнішня та внутрішня вмотивованість своєї праці, а також значимість професії.

## **КОНФЛІКТНІСТЬ В МОЛОДІЙ СІМ'Ї В ПЕРІОД ПЕРВИННОЇ АДАПТАЦІЇ**

**Юлія Кот**

студентка 5 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,  
старший викладач

**Л. О. Котлов**

Сім'я у всі часи знаходилася в епіцентрі уваги, починаючи від древніх філософів і закінчуючи сучасними вченими. Адже сім'я представляє собою один з основних інститутів суспільства. Вона знаходиться в русі розвитку, змінюється під впливом політичних, релігійних, соціально – економічних факторів та внутрішньо – особистісного розвитку.

Шлюбно – сімейні відносини в суспільстві являють собою найважливішу сферу існування як окремого індивіда, так і всієї держави. Феномен сім'ї для кожної людини набуває найбільше, де коли навіть першорядне значення. У зв'язку з цим у сучасних умовах проблема конфліктності в молодій сім'ї набуває особливої значущості, так як надмірна конфліктність призводить до розлучень. Найбільша кількість розлучень припадає, коли люди перебувають у

шлюбі до 5 – 7 років. Статистика розлучень в Європі свідчить про те, що Україна займає «почесне» третє місце після Росії та Білорусії.

Дослідження психологів вказують на те, що у 80 – 85% сімей є конфлікти. Інші 15 – 20% фіксують початок сварок по різних причинах.

Великий внесок у вивчення проблеми конфліктності в молодій сім'ї зробили як зарубіжні так і вітчизняні вчені. Так Н. Обозова вивчала міжособистісні стосунки в сім'ї; С. Голод та Л. Шнейдер вивчали еволюцію та сучасність шлюбно – сімейних відносин, особливості їх виникнення, стабілізації та розпаду; Є. Ейдемільер, В. Юстіцкін, Є. Криченко та В. Терехін вивчали психологічні механізми функціонування сім'ї – структура сімейних ролей, комунікації в сім'ї, психологічні аспекти шлюбно – сімейних відносин; Г. Лагонда вивчала створення психологічних теорій шлюбу; Є. Ейдемільер, В. Сатір, Д. Фримен присвятили себе вивченню сімейної терапії, сімейної терапії сексуальних порушень; В. Сисенко, М. Дойч досліджували проблеми сімейних конфліктів та ін. [4; 8; 9; 2; 3; 5; 6; 1].

Тим не менше проблема конфліктності в молодій сім'ї й досі не вичерпана.

З метою вивчення конфліктності в молодій сім'ї в період первинної адаптації було використано методика «Стиль поведінки в конфліктній ситуації» К.М. Томаса; методика «Конфліктна Ви особистість?» М.В. Кірілової та М.В. Рябчикової та тест – опитувальник задоволення шлюбом В.В. Століна, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко. Дослідження конфліктності молоді сім'ї в період первинної адаптації проводилося в 3 етапи. На першому етапі було поставлено завдання вивчити конфліктність в молодій сім'ї. Метою другого етапу було розробити корекційну програму, яка спрямована на зниження конфліктності в молодій сім'ї в період первинної адаптації. Метою третього етапу було провести порівняльний аналіз рівня конфліктності в молодій сім'ї, з метою перевірки ефективності розробленої корекційної програми та ряду порад.

Результати дослідницької роботи вказують на те, що розроблена корекційна програма та поради є ефективними у подоланні конфліктності в молодій сім'ї в період первинної адаптації.

Отримані результати є не випадковими вони статистично значимі, підтверджуються  $t$  – критерій Стьюдента.

Так, до тренінгових занять серед подружніх пар переважали такі стилі взаємодії під час конфлікту як суперництво (30%) та уникнення (30%), а після пристосування (20%), компроміс (20%) та співпраця (5%), після проведення корекційної програми переважали такі стилі

взаємодії під час конфлікту як пристосування (30%) та компроміс (25%), а після суперництво, пристосування, співпраця (15%).

Після повторного діагностування подружніх пар за методикою «Конфліктна Ви особистість» М.В. Кірілової та М.В. Рябчикової свідчать про те, що 80% досліджуваних спостерігаються зміни ( з них 35% чоловіки та 45% - жінки ) – рівень конфліктності знизився, у 20% досліджуваних - змін ніяких не спостерігається ( з них 15% - чоловіки та 5% - жінки), тобто рівень конфліктності залишився на тому ж рівні, що і до проведення корекційної програми.

Так як  $t_{\text{експер.}} > t_{\text{кр}} (t_{\text{крит.}} = 2,09; t_{\text{експер}} = 2,78)$ , це говорить про те, що отримані результати статистично значимі і не є випадковими.

Під час повторного діагностування подружніх пар за методикою «Задоволеність шлюбом» В.В. Століною, Т.Л. Романовою, Г.П. Бутенко були отримані результати, які свідчать про те, що у 85% досліджуваних ( з них 40% чоловіки та 45% - жінки ) відбулися зміни, тобто рівень задоволеності шлюбом став вищий, у 15% - змін ніяких не спостерігається ( з них 10% - чоловіки та 5% - жінки), тобто задоволеність шлюбом залишилася на тому ж рівні, що і до проведення корекційної програми.

Так як  $t_{\text{експер.}} > t_{\text{кр}} (t_{\text{крит.}} = 3,88; t_{\text{експер}} = 5,09)$ , це говорить про те, що отримані результати статистично значимі і не є випадковими.

Отже, на конфліктність в молодій сім'ї в період первинної адаптації, впливає ряд таких факторів як: підвищена особистісна конфліктність; незадоволеність шлюбом; стиль суперництва та уникнення (якщо притаманний обом членам сім'ї) у конфліктній ситуації; криза 3 – х років; низька матеріальна забезпеченість; відсутність власного житла; поява першої дитини; проживання з родичами (батьками); дефіцит уваги зі сторони чоловіка до дружини та навпаки.

### Список використаних джерел

1. Дойч М. Разрешение конфликта (конструктивные и деструктивные процессы) // Анцупов А.Я., Леонов Н.И. и др.. Хрестоматия по конфликтологии. – М. : Московский психолого – социальный институт, 2004. – 161 с.
2. Криченко. Е. В. Психологические аспекты качества семейно – брачных отношений / Е. В. Криченко, В. А. Терехин // Прикладная психология. – 1999. - № 5. – С. 63 – 74.
3. Лагонда, Г. В. К проблеме создания психологической теории брака / Г. В. Лагонда // Беларусский психологический журнал. – 2007. – № 4. – С. 72 – 81.
4. Обозова Н. Н. Психология конфликта и способы его разрешения /

- Н. Н. Обозов. – Л. : Центр приклад. психологи, 1991. – 45 с.
5. Сатир Вирджиния Психотерапия семьи / Вирджиния Сатир. – М. : Речь, 2000. – 284 с. – ISBN 5-9268-0004-8.
  6. Сысенко В. А. Супружеские конфликты / В. А. Сысенко. – М. : Мысль, 1989. – С. 122.
  7. Фримен Д. Техники семейной терапии / Д. Фримен. – СПб : Питер, 2001. – 384 с.
  8. Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений: Курс лекцій / Л. Б. Шнейдер. – М. : ЭКСМО – Пресс, 2000. – 501 с.
  9. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. В. Семейная психотерапия / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий. – Л. : Медицина, 1990. – 189 с.

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИШКІЛЬНОГО ІЗ СТАРШОКЛАСНИКАМИ

**Світлана Котвицька**

студентка 5 курсу соціально-  
психологічного факультету

Науковий керівник:

асистент кафедри соціальної та  
практичної психології

**І. А. Гречуха**

У житті кожної людини з'являється момент, коли вона змушена замислюватися про своє майбутнє після закінчення школи. Питання про пошук, вибір професії являється одним з головних, і в цьому сенсі доленосним, так як задає визначений тон всього подальшого професійного шляху та є основою самоствердження в суспільстві. Саме для вирішення проблеми вибору професії, професійного становлення особистості покликана профорієнтація.

Проблемами професійної орієнтації молоді займається А. Маслоу, який запропонував концепцію професійного розвитку та виокремив в якості центрального поняття самоактуалізацію. Д. Сьюпер розробив класифікацію професій – систематизаційну модель, що описує світ сучасних професій за критерієм домінуючої психологічної функції. Ф. Фукуяма заснував і впровадив систему поступової підготовки школярів свідомому професійному вибору. Дж. Голланд створив психологічну концепцію професійно орієнтованого типу особистості.

У вітчизняній психології науковцями виокремлено ряд напрямків, які спрямовані на вирішення практичних завдань професійного самовизначення школярів: розроблення системного підходу до профорієнтації школярів (В. Сахаров, Н. Степаненков); аналіз умов застосування системи профорієнтації як дидактичної структури, що

забезпечує школярів необхідними знаннями для орієнтації у різноманітті професій, вміннями оцінювати індивідуальні особливості (Б. Федоришин); професійне орієнтування як діагностична функція, яка забезпечується вивченням особистості школярів з метою надання їм допомоги у виборі професії (В. Шадріков, М. Воронін); теоретичне і методичне обґрунтування професійного консультування старшокласників (Є. Клімов); розробка теорії мотивації професійного відбору (Є. Павлютенков); конструювання програм активізації професійного самовизначення старшокласників (Л. Мітіна та М. Пряжніков).

Нами було висунуто гіпотезу, що використання методик профдіагностики, які дозволяють вивчити коло інтересів та вид спрямованості старшокласників на конкретний тип професій та застосування програми підтримки старшокласників з проблемою професійного самовизначення є важливими елементами профорієнтаційної роботи шкільного психолога із учнями старших класів.

За основу дослідження ми взяли концепцію професійного становлення (О. Голомшток, Є. Клімов, М. Пряжніков), в основі якої лежать уявлення, що професійна самосвідомість включає усвідомлення людиною норм, правил, моделі своєї професії, як еталонів для усвідомлення своїх якостей, розуміння себе як професіонала з певним рівнем самосвідомості, впевненості в собі, прагнення до самореалізації.

У дослідженні прийняли участь 16 учнів десятого класу загальноосвітньої школи № 14.

Результати дослідження показали, що у більшості старшокласників низький рівень розвитку пізнавальних та професійних інтересів, і навіть ті у кого є виражені та яскраво виражені інтереси в рівній мірі надають перевагу декільком сферам професійної діяльності; до того ж багато учнів на фоні розвинутих схильностей та вмінь, прагнення до поглибленого пізнання у визначеній сфері діяльності не бажають працювати в ній, інші ж – на фоні поверхневих інтересів та потягів до конкретної сфери, навпаки – прагнуть до практичної діяльності в ній (керування престижністю професії); низький рівень відповідності області інтересів досліджуваних з обраними ними типами професій та усвідомлюваності своїх професійних інтересів. Отже, дані свідчать про невизначеність старшокласників щодо своєї майбутньої професії.

Нами була розроблена програма психологічного тренінгу професійного самовизначення старшокласників, в основу якого

покладено схему «Хочу-Можу-Необхідно». Даний тренінг спрямований на оптимізацію процесу професійного самовизначення учнів старших класів.

Таким чином наша гіпотеза підтвердилася: використання методик профдіагностики, що дозволяють вивчити коло інтересів та вид спрямованості старшокласників на конкретний тип професій та застосування програми підтримки старшокласників з проблемою професійного самовизначення є важливими елементами профорієнтаційної роботи шкільного психолога із учнями старших класів.

## **ВПЛИВ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ НА ЗНИЖЕННЯ РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УЧБОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

**Крістіна Кузьмінська**  
студентка 4 курсу соціально-  
психологічного факультету

Науковий керівник:  
кандидат психологічних  
наук, доцент  
**Н. О. Никончук**

Проблема тривожності вивчається як у вітчизняній (Н.Є Аракелов, Ф.Б. Березін, О.І. Захаров, Л.Ф. Обухова, А.А. Петровська А.М. Прихожан), так і в зарубіжній психології (А. Адлер, С. Салівен, Роджерс, З. Фрейд, Е. Фромм, К. Хорні).

Тривожність є емоційно особистісним утворення, яке має когнітивний, емоційний та операціональний аспекти. У формуванні тривожності дитини велику роль відіграє соціальне оточення. Спілкування з дорослими та однолітками, підвищені потреби щодо самостійності, інтенсивні учбові навантаження викликають у молодших школярів хронічну емоційну напруженість і тривожний стан.

Дослідження впливу усної народної творчості на зниження рівня тривожності молодших школярів в учбовій діяльності проводилося впродовж 2012-2013 навчального року на базі Андрушівської ЗОШ I-II ступенів. Участь в дослідженні взяли учні третього класу з різними рівнями учбової успішності. Загальна вибірка склала 40 осіб (по 20 осіб в експериментальній та контрольній групах).

Для вивчення особливостей тривожності молодших школярів було використано тест тривожності (Р. Темл, М. Доркі, В. Амен) та методику на виявлення шкільної тривожності Філіпса.

Результати емпіричного дослідження показали, що більшість третьокласників 60% мають високий рівень тривожності. Ще у 30%

школярів виявлено середній рівень тривожності. Лише 10% досліджуваних мають низький рівень тривожності. Результати констатувального зрізу експериментальної групи за тестом шкільної тривожності Філіпса показали, що 65% досліджуваних мають високий рівень тривожності, у 30% досліджуваних виявлено підвищений рівень тривожності і лише 5% досліджуваних показали нормальний рівень тривожності. Отримані результати можна пояснити тим, що молодший шкільний вік вважається емоційно насиченим змінами у соціальному житті дітей, тривожними подіями, оціночними ситуаціями, новим режимом роботи та власне обставинами шкільного життя. Психологічне благополуччя школярів багато в чому визначається тим, наскільки їхня соціальна і учбова діяльність відповідають вимогам школи.

Для зниження рівня тривожності молодших школярів було розроблено корекційну програму. Як основний засіб впливу використовувалися українські народні приказки і прислів'я. Корекційна програма була розроблена на основі робіт авторів В. Нестайко, Н.О. Никончук, О.Л. Музики. До програми входило 4 заняття до кожного з яких входило 4-5 різноманітних розвивальних ігор та вправ метою яких було знизити рівень тривожності у дітей молодшого шкільного віку. Заняття проводилися 2 рази на тиждень тривалістю 45 хв. Акцент у програмі робився на діалоги між учнями ліскої школи, які мають позитивний досвід подолання тривоги у різних ситуаціях у процесі навчання і не мають такого досвіду. Казкові герої обмінювалися наступними приказками і прислів'ями:

- хто боїться той не рушить, хто відважить, той віз підважить;
- у страху очі великі;
- більше страху, як переполоху;
- не думай про страх, то його й не буде;
- страху нема там, де його не бояться.

Заняття проводилися у поза навчальний час, крім самостійних робіт, які проводилися під час уроків, для ефективної перевірки застосування учнями приказок та прислів'їв для зниження рівня тривожності в процесі навчання.

Повторне дослідження показало позитивний вплив проведеної корекційної роботи на зниження рівня тривожності молодших школярів в учбовій діяльності. Після впровадження корекційної програми високий рівень тривожності продемонстрували лише 30% досліджуваних експериментальної групи. У більшості третьокласників було виявлено середні (в 35%) та низькі (в 35%) показники тривожності. Порівняльний аналіз результатів дослідження учнів експериментальної та контрольної груп свідчить

про те, що розроблена корекційна програма є ефективною. Українські народні приказки і прислів'я можуть використовуватися як засіб зниження рівня тривожності учнів початкових класів.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний аналіз усіх аспектів складної проблеми тривожності молодших школярів. Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні впливу усної народної творчості на зниження рівня тривожності учнів початкових класів на більшій вибірці осіб.

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ РІЗНИХ КУРСІВ НАВЧАННЯ**

**Катерина Лаврова**

студентка 3 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

асистент кафедри соціальної та практичної психології

**І. А. Гречуха**

Тривалий час вважалося, що основним фактором якісного засвоєння інформації є рівень розвитку пізнавальної сфери особистості. Психологічні дослідження останніх років спростували традиційний підхід до бачення даної проблеми. На базі тривалих експериментальних досліджень було встановлено, що не меншу роль, а іноді і значно більшу, відіграє рівень розвитку мотиваційної сфери. Зрозуміло, що формування особистості відбувається упродовж всього життя, але саме у вищому навчальному закладі закладаються основні якості майбутнього фахівця. З цього слідує, що особливе місце займає процес формування позитивних мотивів і цілей до навчання, оскільки мотиви та цілі є важливими детермінантами навчальної діяльності.

Вивченням мотиваційної структури студентів-психологів займаються викладачі кафедри соціальної та практичної психології Житомирського державного університету імені Івана Франка, зокрема: О.Л. Музика та Т. М. Майстренко досліджують проблему ціннісної регуляції навчальної діяльності студентів-психологів в умовах кредитно-модульної системи навчання; О.О. Музика досліджує мотивацію творчої активності; В.О. Климчук спеціалізується на дослідженнях внутрішньої мотивації студентів у навчальній діяльності; В.В. Горбунова досліджує феномен завченої безпорадності в навчальній діяльності студентів, розвиток етнічної свідомості у юнацькому віці та І.А. Гречуха досліджує мотивацію позанавчальної тренерської діяльності студентів спеціальності

«Психологія» та «Практична психологія».

Також цю проблему досліджували такі відомі вітчизняні та зарубіжні психологи: А. Божович (експериментально досліджувала механізми розвитку одної і тої ж потреби і її переходи у якісно нові форми), С. Бородай (досліджував мотивацію до навчання, як одну із найголовніших умов реалізації навчально-виховного процесу), В. Врум (довів, що відповідно до теорії чекань не тільки потреба є необхідною умовою мотивації людини для досягнення цілі, але й обраний тип поведінки, Ф. Герцберг (теорія Герцберга - це природне продовження теорії Маслоу: мотиватори сконцентровані на верхніх рівнях ієрархії потреб Маслоу, тоді як гігієнічні фактори являють собою потреби нижніх рівнів), О. Карпенко (розглядав мотиваційні установки різних психологічних типів особистості та її динаміку), А. Маслоу (вивів теорію людської мотивації, вимірював співвідношення мотивів досягнення та невдачі і успіху), Г. Олпорт (досліджував функціональну автономію мотивів), П. Фресс (досліджував емоції, як ефект не задоволення мотиву), З. Фройд (досліджував уявлення про мотиви та особистість в психоаналізі), Х. Хекхаузенд (досліджував мотив аффілітації, інтроверсійна та екстраверсійна мотивація).

Мета статті полягає в описі психологічних особливостей мотивації навчальної діяльності студентів-психологів.

Психологічні особливості мотивації навчальної діяльності студентів різних курсів навчання досліджувалися з використанням таких методів: теоретичний аналіз фахових джерел, психосемантичний підхід В.Ф. Петренка до дослідження мотивації особистості, метод семантичного шкалювання; лонгітюдний метод; методи статистичної обробки результатів – процедура кластерного аналізу. Зафіксовані відмінності у мотивації навчальної діяльності залежно від курсу навчання. У результаті встановили, що студенти переходячи від курсу до курсу поєднують мотиви все більшим семантичним зв'язком. Загалом, список мотивів подібний між собою на 1 та 2 курсі, які стосуються переважно процесу навчання. Список 3 та 4 курсу також є подібними, але до 4 курсу з'явилися індивідуальні мотиви. Можливо, це пов'язано з тим, що до останнього курсу навчання студентам вже вдалось реалізувати мотиви до навчання і актуальнішими стали особисті. Зробивши детальний порівняльний аналіз мотивації до навчання студентів-психологів ВНЗ і коледжу та незважаючи на те, що дослідження проводилося у вибірках, які знаходяться на 4 курсі навчання та на одній спеціальності «Психологія», ми бачимо, що перелік мотивів, які спонукають їх до навчання мають як спільне так і відмінне. Абсолютно ідентичний мотив у двох вибірках був «саморозвиток».

Це єдиний мотив, який повторюється і вказує на бажання студентів в процесі навчання знайти ресурси для власного розвитку. Є пари мотивів, які мають семантичний зв'язок, але сформульовані дещо по різному: «отримати диплом» - «отримати освіту», «отримання нових знань» - «отримати знання», «розширити соціальні контакти» - «можливість спілкуватися з іншими». Варто зауважити, що мотиви стосуються процесу навчання і спілкування, тобто вони є найбільш актуальними в процесі навчання.. Також перегукуються між собою мотиви «гарне працевлаштування» та «подобається майбутня професія», але при детальному аналізі стає зрозуміло, що вони мають різне смислове наповнення. У першому випадку воно стосується більше матеріальної сторони, у другому – особистісних переконань і вподобань. Такий висновок був зроблений через наявність у списку мотивів студентів-психологів коледжу таких специфічних і не типових для професії психолога мотивів як «бути вчителем» та «любов до дітей». Скоріше за все це спричиненою специфікою навчальної програми студентів коледжу, відмінністю між закладами у яких проводилося дослідження, яке полягає у рівні акредитації та рівнем підготовки викладачів, від чого на пряму залежить рівень якості освіти, яку здобувають студенти. Менша кількість висококваліфікованих викладачів психології заміщується викладачами педагогічних спеціальностей, що відповідно і спричинює деформацію уявлень студентів про суть роботи психолога.

Потужним мотивом до навчання є бажання вирішити власні проблеми та питання. Саме тому у списку мотивів зустрічаються такі подібні між собою мотиви, як «саморозвиток», «самопізнання», «самовдосконалення». Студенти вбачають у процесі здобування спеціальності «Психологія» можливість отриманні знання використати у власних цілях.

Отже, можемо зробити висновок, що переходячи від курсу до курсу, список мотивів до навчання у студентів-психологів якісно змінюється і, також, залежить від місця здобування освіти.

## **ВПЛИВ РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА НА ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ**

**Лілія Макарець**  
студентка 5 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:  
кандидат психологічних наук, доцент  
**І.С. Загурська**

Початок навчання в школі – один з найбільш складних і відповідальних моментів у житті дітей, як в соціально-педагогічному, психологічному, так і фізичному плані. Від того, як пройде процес адаптації до навчання, здебільшого залежить працездатність та успішність дитини в школі.

Проблемою готовності до навчання в школі займалися М.М. Безруких, Л.І. Божович, А.Л. Венгер, Л.А. Венгер, І.В. Дубровіна, С.П. Єфімова, І.А. Коробейников, Н.Г. Лусканова, Р.В. Овчарова, Д.Б. Ельконін та інші. Те, що психічні особливості молодших школярів нестабільні та не лімітуються з віком, а можуть бути значно змінені й розвинені, а також те, що поліпшення і збагачення можливостей розумової діяльності дітей безпосередньо залежить від змісту й організації їх розумової активності та діяльності переконливо довели в своїх дослідженнях Б.Г. Ананьєв, Н.О. Менчинська, Г.О. Люблінська, І.В. Гіттис, П.Я. Гальперін, Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, Л.В. Замков та інші вітчизняні психологи та педагоги.

В основу нашого експериментального дослідження було покладено припущення про те, що розвивальна робота практичного психолога сприяє підвищенню психологічної готовності першокласників до навчання в школі, а саме: збільшує рівень загальної обізнаності, уваги та пам'яті; сприяє розвитку пізнавальної активності та мотивації до навчання.

У дослідженні були використані такі психодіагностичні методи: індивідуальні бесіди з батьками про розвиток дитини до вступу до школи; опитувальник для визначення рівня адаптації дитини до школи (Л.Ковальова, Н.Тарасенко); методика «Будиночки» (О.Орехова); методика «Школа звірів» (Н.В'юнова, К.Гайдар).

Дослідження проводилося впродовж 2012-2013 навчального року в Новоборівській гімназії. Загальна вибірка складала 24 учнів 1 класу (12 осіб експериментальної групи та 12 осіб контрольної групи).

У ході дослідження було виявлено рівень адаптації та психологічної готовності першокласників до школи, розроблено та

проведено «Адаптаційний тренінг», перевірено його результативність. Основною метою тренінгу було підвищити рівень адаптації першокласників до умов навчання у школі. У ході тренінгової роботи вирішувались наступні завдання: підвищити рівень мотиваційної готовності до школи; зняти емоційне і м'язове напруження у дітей; навчити дітей навичкам ефективного (вербального і невербального) спілкування з однолітками; підвищити рівень пізнавальної сфери (пам'яті, уваги, мислення, уяви); розвинути велику і дрібну моторику дитини; підвищити рівень самооцінки дітей.

Тренінг проводився 2 рази на тиждень по 30 хвилин, протягом 2-х місяців.

У межах проведеного дослідження зроблено порівняльний аналіз рівня і характеру адаптації дітей до школи. Результати порівняльного аналізу показали, що у 83% дітей експериментальної групи виникло бажання іти до школи, 50% батьків повідомили, що їх діти почали дотримуватись режиму дня. За результатами опитування за методикою Л.Ковальової, Н.Тарасенко, коефіцієнт дезадаптації дітей експериментальної групи знизився на 10-15%.

При виконанні завдань за методикою «Будиночки» діти почали використовувати зелений, жовтий та синій кольори. Повністю зникли чорний та коричневий. Енергетичний показник став наближатися до «оптимальної працездатності», що свідчить про бадьорість, здорову активність та готовність до енерговитрат у дітей. Малюнки за методикою «Школа звірів» стали більш позитивними.

Отже, для полегшення адаптації дитини до навчання у школі варто в перші дні навчального року використовувати психологічні заняття та ігри, за допомогою яких знайомити першокласників з правилами шкільного життя, оцінками, згуртувати колектив, що призведе до більш швидкого якісного процесу адаптації до школи.

Саме в цей період починають формуватися ті системи відносин дитини зі світом і самим собою, ті стійкі форми взаємовідносин з однолітками та дорослими і базові навчальні установки, які значною мірою визначають надалі успішність його шкільного навчання, ефективність стилю спілкування, можливості особистісної самореалізації в шкільному середовищі. Яким шляхом піде розвиток школяра в найближчі роки, чи буде в період адаптації закладений соціальний та інтелектуальний фундамент подальшого успішного навчання, або з приходом в школу дитина потрапить в чужий, незрозумілий - а, отже, і ворожий йому - шкільний світ, багато в чому залежить від професійної і власне особистісної зрілості дорослих: батьків, педагогів, вихователів, шкільних психологів.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний аналіз усіх аспектів складної та багатопланової проблеми психологічної готовності до шкільного навчання. Перспективи дослідження вбачаються у подальшому вивченні чинників успішної адаптації та передумов належної психологічної готовності до шкільного навчання.

## **ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ У ДІТЕЙ ІЗ СДУГ**

**Тетяна Маркова**

студентка 4 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат медичних наук,  
старший викладач кафедри  
соціальної та практичної  
психології **А. В. Шаюк**

Останні роки проблема гіперактивних дітей стає все більш актуальною. Ще кілька років тому у початкових класах гіперактивних дітей було 1—2 на клас, а зараз до цієї групи потрапляють вже близько 20—30 % учнів. І цей відсоток постійно збільшується.

Проблема емоційного стану дитини розглядалися в рамках наукових досліджень та теорій зарубіжних вчених О. Вудворса, К.Ізарда, а також вітчизняних авторів П.М.Якобсона, Л.Кулікова про функціональне значення емоцій, зв'язок емоційних явищ з іншими психічними процесами. Вивчення проблеми гіперактивності в рамках досліджень Генріха Хоффмана та Заваденко.

Для виявлення групи дітей із СДУГ були використані DSM-IV (1994) критерії гіперактивності, для вивчення емоційного стану дітей з СДУГ було використано методику З.С.Карпенко «Діагностика емоційного стану молодших школярів».

Дослідження складалося з двох етапів. Метою першого етапу було визначення проявів СДУГ серед учнів першого класу. Метою другого – дослідження емоційного стану дітей, в дослідженні брали участь всі діти (з СДУГ та без СДУГ), щоб в подальшій роботі порівняти результати оцінки емоційного стану.

Результати першого етапу вказують на те, що діти-першокласники із СДУГ у відсотковому співвідношенні складають 31% (32 дитини) від усієї вибірки (104 дитини).

Результати другого етапу підтверджують, що існують значимі відмінності в емоційному стані дітей з СДУГ та дітей без СДУГ. Діти з СДУГ мають емоційні порушення, що проявляються ознаками тривожності, імпульсивності, агресивності, невпевненості, а діти без СДУГ мають емоційні порушення, що проявляються ознаками

імпульсивності та невпевненості. Це вказує на те, що імпульсивність і невпевненість притаманні емоційному стану досліджуваного вікового періоду. Соціальний фактор поряд із генетичною зумовленістю посідає важливе місце у прояві СДУГ, оскільки для фенотипового прояву певного вродженого дефекту важливе середовище (а воно буває сприяючим і несприяючим), в якому перебуває індивід. У дітей, які проживають у неблагополучних сім'ях, велика ймовірність, що СДУГ проявиться і в свою чергу визначиться за стандартними критеріями. Спокійна, доброзичлива домашня обстановка, відповідний режим сну і відпочинку, збалансоване харчування здатні зменшити і навіть уникнути прояву СДУГ. За інформацією соціального педагога ми дізналися, що діти з СДУГ мешкають у неповних, багатодітних, малозабезпечених сім'ях, це свідчить про вагомий вплив соціального фактора на розвиток порушення і відповідного емоційного стану. Шляхом дослідження виявили, що діти з СДУГ, які живуть у сім'ях алкоголіків мають більшу вираженість в асоціальності та агресивності, тобто вони уникають етичні норми, не дотримуються правил, не слухають вчителя, не виконують, того що їм кажуть, ображають дітей. Діти, які живуть в сім'ях алкоголіків, це не свідчить, що алкоголь спричинив гіперактивність, оскільки діти з гіперактивністю можуть родитися в благополучних так і не в благополучних сім'ях, можемо сказати, що гіперактивність проявляється через стрес, через не правильне, не збалансоване харчування і т.д.

Порушення емоційних станів відбиваються на вмінні дитини контролювати себе, бути уважним. Такі діти гірше адаптуються в нових умовах і більше схильні до дії негативних стрес – факторів, що збільшує тривожний фон настрою дитини. У молодшому шкільному віці дитині доступні різноманітні емоції, які дитина переживає сильно, а іноді і бурхливо, це пояснюється тим, що особливості нервової системи дитини, не мають ще розвинутих гальмівних процесів. Також дізналися що діти без СДУГ та з СДУГ проживають у благополучних сім'ях, і тому діти, які мають високі показники імпульсивності та невпевненості, це стверджує про те, що це є вікові особливості. А те, що діти з СДУГ із благополучних сімей, свідчить про те, що гіперактивність виникла іншим фактором, можливо генетичний фактор.

Для того, щоб дитина не відчувала себе неповноцінною, та за гіперактивністю не спричинила негативні наслідки в дорослому житті дитини, потрібно психологу проводити корекційні роботи, які в собі включали вправи на зниження рівня агресивності, невпевненості, тривожності, імпульсивності.

Наше звернення до проблеми гіперактивності серед дітей обумовлене тим, що дана тема є актуальною для батьків, вихователів, вчителів та лікарів. Дані, які ми отримали в результаті дослідження, можуть бути використані для психологічної допомоги дітям з СДУГ.

## **ЕМОЦІЙНІ РОЗЛАДИ У ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ**

**Ганна Моргулець**  
студентка 4 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:  
кандидат медичних наук,  
асистент кафедри соціальної  
та практичної психології  
**А. В. Шаук**

Щороку ми частіше чуємо про порушення харчової поведінки в одному контексті з емоційними розладами. Дослідники з різних країн розглядають порушення харчової поведінки як дезадаптивний спосіб вирішення внутрішніх конфліктів. Вважається, що особи з порушеннями харчової поведінки використовують їжу як спосіб боротьби з емоційними переживаннями. Головним контингентом, який звертається за допомогою, є молодь, а особливо прекрасна половина людства. За статистикою представниці даної категорії є більш вразливими до сугестивних впливів з приводу свого тіла і для збереження культу «суперстрункості» готові втратити найцінніше – здоров'я. Саме молодь є лідером у неправильному, нездоровому харчуванні та розповсюдженні шкідливих звичок, які залишають незворотній відбиток на психічному та фізичному здоров'ї.

Варто виокремити роботи В.Д. Менделевича, Є.Б. Бухарової, М.П. Коркіної, Н.Ю. Красноперової, В. Тушен, Н. Флорін та багатьох інших.

Дослідження емоційних особливостей у осіб з порушеннями харчової поведінки проводилося з використанням голландського опитувальника для визначення типів порушень харчової поведінки та фрайбурзького опитувальника, який дає змогу діагностувати емоційні стани та властивості особистості, які мають першочергове значення в регуляції психічних та поведінкових процесів. Вибірку (70 чол) становили жінки та чоловіки в однаковій кількості віком від 15 до 56 років.

Дослідження складалося з трьох етапів. Метою першого етапу було визначення психоемоційних особливостей у осіб з

порушеннями харчової поведінки різних типів (екстернальна, обмежувальна та емоціогенна), враховуючи віковий та соціальний фактор. Метою другого – дослідження соціальних, гендерних та вікових особливостей емоційних розладів. В основу третього етапу було покладено дослідження соціальних, гендерних та вікових особливостей порушень харчової поведінки різних типів.

Результати першого етапу вказують на те, що емоційні розлади є різними відносно до типів порушень харчової поведінки та мають свої вікові та соціальні відмінності.

При порушенні екстернальної харчової поведінки можна спостерігати тенденції до: реактивної агресивності, дратівливості та емоційної лабільності.

Згідно віковими особливостями, можна спостерігати, що з віком кількість емоційних розладів у осіб з порушеною екстернальною харчовою поведінкою значно зменшується.

Особливості соціального статусу свідчать про те, що особи, які навчаються, мають високі рівні дратівливості, депресивності та агресивності. Працівники в свою чергу мають високі рівні дратівливості, невротичності, реактивної агресивності та сором'язливості.

При порушенні обмежувальної харчової поведінки характерними емоційними розладами виявилися невротичність, дратівливість, емоційна лабільність та сором'язливість.

Враховуючи соціальний статус, картина емоційних розладів дещо змінюється. Особи, що навчаються, мають високий рівень дратівливості, депресивності та невротичності, а особи, що працюють, мають високий рівень сором'язливості, емоційної лабільності та дратівливості.

При порушенні емоціогенної харчової поведінки спостерігаються тенденції до дратівливості, спонтанної та реактивної агресивності.

Розглядаючи соціальні особливості емоційних розладів у осіб з порушеною емоціогенною харчовою поведінкою, полягають в тому, що у осіб, які навчаються, спостерігаються тенденції до спонтанної агресивності, депресивності та дратівливості, а в працівників в свою чергу спостерігається низький відсоток порушень емоціогенної харчової поведінки і емоційних розладів відповідно.

Результати другого етапу вказують на вікові соціальні та гендерні відмінності емоційних розладів.

Вікові особливості вказують на те, що в періоди ранньої та другої юності частота виникнення емоційних розладів є набагато більшою, ніж у періоди молодості та зрілості. Щодо перших двох періодів, то в період ранньої юності найбільш помітним розладом є реактивна

агресивність, а найменш помітним – невротичність та сором'язливість.

Соціальні особливості. Найпоширенішим емоційним розладом в учнів та студентів є дратівливість, найменш поширеним – сором'язливість. У працівників – дратівливість та невротичність, проте спонтанна агресивність зустрічається рідко.

Гендерні відмінності полягають в тому, що жінки набагато частіше піддаються емоційним розладам, ніж чоловіки. Жінки найчастіше мають високий рівень невротичності та депресивності, а чоловіки спонтанної та реактивної агресивності.

Результати третього етапу вказують нам на те, що харчова поведінка людини залежить від вікових, соціальних та гендерних особливостей.

Вікові особливості полягають в тому, що для кожного віку є характерними різні порушення харчової поведінки.

Соціальні особливості. Для учнів та студентів характерним порушенням харчової поведінки є обмежувальна та екстернальна. Для працівників – екстернальна.

Гендерні відмінності особливостей порушення харчової поведінки полягають в тому, що харчова поведінка чоловіків характеризується більшою мірою відсутністю порушень. Проте у жінок спостерігається значний відсоток порушення харчової поведінки (порушення обмежувальної та екстернальної поведінки).

Отже, емоційні розлади є різними для різних типів порушень харчової поведінки та мають свою соціальну, вікову та гендерну специфіку. Результати дослідження не зазнали емоційного впливу, оскільки середнього та високого рівня стресу у досліджуваних не виявлено.

Результати, отримані в ході виконання дипломної роботи, можуть бути використані для надання допомоги особам, що її потребують. Дані дадуть змогу надати психологічну допомогу у разі порушень харчової поведінки, враховуючи стійкі психологічні характеристики людини, що в свою чергу сприятиме якісному підбору методів допомоги.

## СТРУКТУРА МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ СТУДЕНТІВ У РІЗНИХ ВИДАХ УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

**Артем Міліневський**

студент 5 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,  
доцент

**О. М. Савиченко**

В сучасних умовах кредитно – модульної системи (КМС), студент має гармонійно розподіляти час для усіх діяльностей, котрі його цікавлять. Саме в умовах КМС для студента відкривається велика кількість видів діяльності, проте головною для студента є навчальна діяльність. Особливості оволодіння учбовою діяльністю та успіх у ній значною мірою зумовлені особливостями мотивації студентів. Важливу роль тут відіграє структура мотивації досягнення.

Дослідженням мотивації досягнення у різні часи займалися багато видатних вчених. Зокрема такий вчений, як Г. Мюррей у 1938 році вперше вивів це поняття, що у той час позначало справляння з чимось складним, оволодівати собою для подолання певних труднощів. Значного розвитку вчення про мотивацію досягнення набуло у роботах Дж. Аткинсона (модель мотивації досягнення: тенденції до досягнення успіху на уникнення невдач), Д. МакКлеланда (мотивація досягнення – першопричина людської поведінки) та Х. Хекхаузена (спроба збільшення та збереження високих здатностей людини до усіх видів діяльності, які можуть у результаті призвести до успіху чи невдачі).

На основі аналізу наукових джерел та дослідження було побудовано теоретичну модель розвитку мотивації досягнення та різних етапах навчання в університеті.

Початковий етап навчання (1-2 курс) характеризується розвитком окремих компонентів структури мотивації та соціальною регуляцією (орієнтацією на цінності референтних осіб). Такі студенти роблять все за для отримання соціального схвалення від референтних осіб, які є основою їх самооцінки.

«Екватор» (3 курс) навчання характеризується розвитком мотиваційних тенденцій – мотиву досягнення успіху та мотиву уникнення невдач. На даному етапі навчання у студентів переважає процесуальна регуляція. Такі студенти концентрують свою увагу на здобутті операціонального досвіду та самооцінка ґрунтується на докладених студентом зусиль.

У випускників (4-5 курс) формується повна і збалансована структура мотивації досягнення та переважає суб'єктна регуляція.

Такі студенти мають потребу в особистісному зростанні та самооцінка базується на основі діяльності в ускладнених умовах.

Для дослідження структури мотивації досягнення студентів у різних навчальних ситуаціях ми використали аналіз продуктів діяльності, контент-аналіз та методи математичної обробки даних. Аналіз отриманих результатів підтвердив припущення про динаміку мотиваційної регуляції на різних етапах навчання та про етапи розвитку повної та збалансованої структури мотивації досягнення.

### **ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННІСНОЇ СФЕРИ ШКОЛЯРІВ, В ЯКИХ ПЕРЕВАЖАЄ ДЕВІАНТНА ПОВЕДІНКА**

**Людмила Нечай**

студент 4 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

асистент кафедри соціальної та практичної психології

**І. В. Кирильчук**

На сучасному етапі розвитку психології як у вітчизняних так і в зарубіжних наукових працях ціннісна тематика є детально розробленою – сформовано понятійний апарат, розроблено теорії, концепції, моделі та класифікації цінностей. Проблема, однак, полягає в тому, що недостатньо розкриті питання бачення того, що саме відбувається у сфері цінностей окремих індивідів, людських суспільств та всього людства, якими є особливості та закономірності еволюції ціннісної сфери.

Девіантна поведінка осіб, що розуміється як порушення соціальних норм, набула в останні роки значного характеру і поставила цю проблему в центр уваги соціологів, соціальних психологів, медиків, працівників правоохоронних органів.

Питанням девіантної поведінки як передумови скоєння злочину присвячені численні дослідження вітчизняних педагогів П.Ф. Лесгафта, А.С. Макаренка, С.Т. Шацького, С.А. Белічева, соціологів І.С. Кона; психологів Б.С. Братуся, Ю.А. Клейберга, Д.І. Фельдштейна; юристів Я.І. Гилінського, В.Н. Кудрявцева, А.М. Яковлева та ін.

Проблема вивчення ціннісної сфери школярів (осіб раннього юнацького віку), в яких переважає девіантна поведінка є недостатньо вивченою. На нашу думку є досить актуально дослідити структуру ціннісної сфери школярів, в яких переважає девіантна поведінка і зіставити зі структурою ціннісної сфери школярів з нормальною поведінкою.

Дослідження проводилось на базі Житомирської кримінально-виконавчої інспекції (по вул. Ватутіна), виправної колонії №4, Житомирського політехнічного ліцею, Любарського професійного ліцею та Березівської ЗОШ I-III ступенів. У якості основних методів дослідження використано must-тест «Визначення життєвих цінностей особистості» П.Н. Іванова, О.Ф. Колобової та ретроспективне опитування (метаякого свідстеження та виявлення причин та ведучих тенденцій щодо їхніх дій на даний момент відносно минулого).

Отримані результати дослідження дозволяють зробити наступні висновки. В осіб з девіантною поведінкою ціннісна сфера включає такі групи цінностей, як «свобода і відкритість, демократія», «безпека і захищеність», «автономність», «матеріальний успіх», «здоров'я», «прихильність і любов», «почуття задоволення». Структура ціннісної сфери осіб з нормальною поведінкою включає такі групи цінностей, як «безпека і захищеність», «служіння людям», «популярність», «автономність», «матеріальний успіх», «прихильність і любов», «почуття задоволення», «міжособистісні контакти та спілкування».

Внутрішніми регуляторами поведінки осіб з девіантною поведінкою є такі цінності, як чуйність, безвідмовність. Це означає, що діти в більшості своїх діях є чуйними і безвідмовними. Але цим дітям властиві цінності, які несуть негативний зміст та мають динамічний характер: жорстокість, егоїстичність, пасивність, вульгарність, поганій, двоякий, підлість, які вони набули в соціальному середовищі. Дані цінності мають ситуативний характер, вони можуть бути або не бути регуляторами поведінки, це залежить від характеру ситуації. У осіб з нормальною поведінкою переважають такі цінності: добродушність, відвертість, надійність, справедливість, відданість. Цінності, які не є утвердженими – це: наглисть, незалежність, цинічність, жорстокість (агресивність), безвідмовність, стан відчаю, набридливність, успішність, щаслива(ий), оптимістичність, покірність, успішність (везучість), самостверджуваність, невпевненість, трусливість (боязкість), чуйність, доброта, милостивість, ініціативність, досвідченість.

Отже, у підлітків з девіантною поведінкою в порівнянні з підлітками, які дотримуються норм у поведінці, в системі життєвих цінностей є значні відмінності, виражені в пріоритеті власної автономності, свободи від соціальних обмежень. Формування ж структури ціннісної сфери осіб з девіантною поведінкою залежить від соціального середовища, яке призводить до прояву девіацій у поведінці. У порівнянні з підлітками, які перебувають у звичайному

соціальному середовищі, ціннісна сфера буде відрізнятися спрямованістю на соціальні (зовнішні) цінності (цінності, які диктує соціум).

## **СТИЛЬ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ В КОНФЛІКТНІЙ СИТУАЦІЇ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД РІВНЯ ЇХ ТРИВОЖНОСТІ**

**Юлія Оверчук**  
студентка 5 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:  
кандидат психологічних наук, старший викладач  
**Л. О. Котлова**

Проблема подолання тривожності та конфліктності у підлітковому віці була і залишається актуальною в наш час. Оскільки підлітковий вік є одним із найважливіших етапів життя людини. Для цього віку характерне те, що в ньому багато джерел і починань всього подальшого становлення особистості. Цей вік характеризується, як нестабільний, ранимий, важкий, який залежить від реальностей довкілля. Саме важке та нестабільне протікання цього періоду породжує виникнення великої кількості негативних психічних станів, серед яких найважливіше місце посідає тривожність та конфліктність.[3,4] На сучасному етапі тривожність розглядають у двох ракурсах: з одного боку її визначають як негативний емоційний стан, стан напруження (А. Пригожан, В. Мерлін, З. Фройд), а з іншого розглядають, як стійку характеристику, індивідуально-психологічну особливість, яка проявляється у схильності до частих і інтенсивних переживань стану тривоги(В. Новіков, Ю. Ханін, Ч. Спілберг)[5,6]. Щодо ж поняття конфлікт, то тут теж багато протиріч, але більшість дослідників, які займалися даною проблематикою, визначаючи поняття конфлікт відштовхувались здебільшого від буквального перекладу слова «конфлікт», яке з латинської означає «зіткнення»(Л. Ємельяненко, В. Андрєєв, Н. Гришкіна).[1,2] Отже, тривожність являється одним із таких станів, що переслідує підлітка у процесі його становлення як особистості тим самим впливаючи на його поведінку в різних ситуаціях, особливо конфліктних, коли здебільшого обирається стиль суперництва, призводить до непорозуміння у спілкуванні.

Тому дослідження взаємозв'язку тривожності зі стилем поведінки в конфліктних ситуаціях дасть можливість простежити, як залежить стиль поведінки від рівня тривожності і тим самим знайти шляхи вирішення даної проблеми.

Дане дослідження проводилось у вигляді експерименту, участь якому брали дві групи: експериментальна(8 клас) та контрольна (9 клас). Для досягнення поставленої мети дослідження, тобто дослідження взаємозв'язку тривожності зі стилем поведінки підлітків було обрано дві методики : методика Філіпса «Тест шкільної тривожності» та методика К. Томаса «Стиль поведінки в конфліктній ситуації»[7]. Саме дослідження проводилось у ряд етапів: на першому - діагностика за методиками, на другому етапі – здійснювався вплив, тобто проведення соціально-психологічного тренінгу, на третьому – здійснювалась повторна діагностика і проводився кількісний і якісний аналіз змін. Для перевірки значимості результатів даного дослідження використовувались: критерія знаків G , U- критерія Манна-Уїтні, коефіцієнт кореляції Спірмена.

Аналіз отриманих результатів за методикою Філіпса до впливу дає можливість зробити висновки про те, що : 54% учнів 8-го класу та 67% учнів 9-го класу мають високий рівень тривожності; 33% учнів 8-го класу та 38% учнів 9-го класу мають середній рівень тривожності. Що стосується низького рівня, то серед досліджуваних 8 класу виявлено лише 7%, щодо учнів 9 класу, то тут такий показник відсутній. Таким чином можна стверджувати, що більшість учнів 8-9 класу мають підвищений рівень тривожності, що є характерним для їхнього віку. Це може бути пов'язане з їхнім емоційним станом, із стосунками з однолітками та з дорослими.

Результати дослідження за методикою Томаса вказують на те, що для учнів 8 класу стиль «суперництва» характерний – 46% досліджуваним, 23% досліджуваних – стиль «пристосування», стиль «уникнення» – 8% досліджуваних, стиль «компромісу» характерний – 15% досліджуваним, 31% досліджуваних – стиль «співробітництво». Отже, можна зробити висновок, що для учнів 8 класу найбільш характерними є такі стилі поведінки, як співпраця та суперництво. А для учнів 9 класу найбільш характерними є такі стилі поведінки в конфліктній ситуації, як «суперництво» - 53% та стиль «компроміс» - 33%. Найменш використовуваним є стиль «пристосування» - 0% та 13 %- стиль уникання.

Третій розділ також включає розробку та апробацію програми соціально-психологічного тренінгу подолання стресу та тривожності у підлітків. На основі аналізу теоретичного матеріалу було розроблено програму соціально-психологічного тренінгу, та апробовано із учнями 9-го класу. Соціально-психологічний тренінг з проблеми подолання стресу та тривожності базується на таких основних принципах, як: принцип рівності, конфіденційності, актуалізація життєвого досвіду, принцип активності учасників,

принцип відповідальності, принцип послідовності

Тренінг складається з 6 вправ, основна мета яких: навчити дітей різними способами, які сприяють зменшенню хвилювання, а особливо застосування такого способу, як метод аутогенного тренування.

Аналіз результатів діагностики показали, що рівень тривожності підлітків після проведення соціально-психологічного тренінгу зменшився на 30 %. Аналізуючи результати до і після тренінгу можна говорити, що розроблений тренінг сприяв зниженню тривожності в учнів 9 класу, які брали в ньому участь А саме до тренінгу 67% учнів мали високий рівень тривожності, а після тренінгу відсоток таких учнів знизився і становить 30%. Кількість учнів із середнім рівнем збільшилась і становить 60%.

Щодо результатів дослідження за методикою К.Томаса, то після тренінгу кількість підлітків, які обирають стиль співробітництва збільшилась з 27% до 40%, а кількість підлітків, що обирали стратегію суперництва зменшилась на 33%.

За коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена виявилось, що існує пряма кореляція між високим рівнем тривожності та стилем поведінки «суперництво». У нашому випадку  $r = 0,21$ , при  $p < 0,05$ . Отже, зв'язок є не випадковим і статистично достовірним на рівні 95 %. Також виявився прямий зв'язок між середнім, низьким рівнем тривожності та стилем конфліктної поведінки «співробітництво». У нашому випадку  $r = 0,25$ , при  $p < 0,05$ . Отже, зв'язок є не випадковим і статистично достовірним на рівні 95 %.

Отже, можна зробити висновок про те, що між тривожністю і конфліктністю існує зв'язок, зменшивши рівень тривожності ми так само впливаємо і на поведінку підлітка в конфліктній ситуації.

### Список використаних джерел

1. Анцупов, А. Я. Конфликтология : учеб.для вузов / А.Я. Анцупов, А. И.Шипилова.– СПб. : Питер, 2007. – 496 с.
2. Анцупов А. Я. Хрестоматия по конфликтологии / А. Я. Анцупов, Н. И. Леонов, и др.. – М. : Московский психолог – социальный институт, 2004. – 161 с.
3. Божик, Л. М. Підліток на шляху до себе [Текст] /Л. М. Божик // Шкільний світ. – 2000. - №5. – С. 2.
4. Вереніч, Н. Особливості тривожності сучасних підлітків[Текст] /Н. Вереніч // Психолог. – 2004 . - № 23 – 24 .- с. 41 - 46 .
5. Прихожан А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности / А. М. Прихожан // Психологическая наука и образование. N 2. 1998. - С. - 11 - 17.

6. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. /А. М. Пригожан / М .:,- 2000.
7. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога , Учеб.пособие /Е. И. Рогов // . – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 1991 . – 384с.

## ОЧІКУВАННЯ ЩОДО НАВЧАННЯ У ВНЗ ЯК КОМПОНЕНТ РЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕРШОКУРСНИКІВ

**Оксана Огненко**  
студентка 4 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:  
старший викладач  
**Т.М.Майстренко**

Очікування щодо навчання є компонентом регуляції навчальної діяльності. Особливості регуляції навчальної діяльності розглядаються у працях О.О. Конопкіна, В.І. Моросанової, Р.Р. Сагієва, Ю.А. Миславського, О.К. Осницького, Г.С. Пригіна. Вони стверджують, що такі особистісні якості, як відповідальність, наполегливість, впевненість, рефлексивність визначають специфіку структури індивідуально-типових особливостей саморегуляції навчальної діяльності [4,5,6,7,8].

Питанням очікувань займалися О. Леонтьєв, А. Бандура, В.Врум, К.Левін. В.Врум зазначає, що очікування - це уявлення людей про те, якою мірою їхні дії призведуть до певних результатів, яке визначається, виходячи з аналізу ситуації, здатності оцінити її і свої можливості, інтуїції, знання, досвіду, і впливає на активність людини, її прагнення до поставленої мети [2,3].

Дослідження очікувань щодо навчання у ВНЗ проводилося у ЖДУ ім. І.Франка в 2012-2013 р. Загальна вибірка склала 40 осіб – студенти першого курсу соціально-психологічного факультету спеціальностей «Психологія» та «Практична психологія».

У дослідженні було використано розроблену анкету (за прикладом опитувальника Дж.Равена) та методику вивчення динаміки здібностей (МВДЗ) О.Л.Музики [10, 0].

За результатами анкетування було визначено, що у 30% досліджуваних переважає комбінований тип очікувань (особистісні, професійні та пізнавальні), професійні очікування переважають у 25% досліджуваних, професійно-пізнавальні - у 22,5%, особистісні - у 12,5%, пізнавальні - у 10% досліджуваних.

Аналіз результатів дослідження за методикою вивчення динаміки здібностей (МВДЗ) показав, що майже усі студенти, що брали участь у дослідженні, рефлексують власні здібності відповідно до того типу очікувань щодо навчання у ВНЗ, який було виявлено у них.

Студенти зі комбінованим типом очікувань виділили достатню кількість наявних та бажаних особистісних якостей, які характеризують їхні особистісні очікування, виділили у себе вміння та дії, які відносяться до сфер професійної та навчальної діяльності, що є відповідним до тих очікувань, які ми виявили у них на початку навчального року.

Щодо досліджуваних, у яких переважали професійні очікування, можна стверджувати, що вони зорієнтовані на майбутнє і планують розвивати саме свої професійні вміння (навчитися консультувати, проводити тренінги, працювати з дітьми).

Досліджувані із професійно-пізнавальними очікуваннями виділяють важливі вміння з навчальної діяльності (писати реферати, проводити методики, вчитися, готуватися до семінарських та лабораторних занять) і планують в майбутньому здобувати нові знання з психології, щоб отримати можливість застосовувати їх в професійній діяльності (навчитися консультувати, проводити тренінги та дослідження, краще розуміти проблеми людей)

Аналіз результатів студентів із особистісним типом очікувань показав, що творча діяльність та розвиток їхній особистісних здібностей є для них важливішими, ніж навчальна та професійна діяльність. Вони прагнуть бути активними, комунікабельними, не боятися виступати перед публікою.

На прикладі усіх компонентів рефлексії здібностей студентів із пізнавальними очікуваннями, бачимо, що виділені ними вміння та дії мають не лише навчальний (читати літературу, готувати домашні завдання, виконувати реферати), але й професійний характер (проводити діагностику, допомагати людям або давати поради), це може свідчити про те, що пізнавальна діяльність сприяє виникненню у них і більшого професійного інтересу, ніж був на початку навчального року.

Отже, особливості рефлексії здібностей студентів першого курсу залежать від переважаючого у них типу очікувань щодо навчання у ВНЗ. Досліджувані з професійним типом очікувань виділяють у себе переважаючі професійні та пізнавальні здібності, досліджувані з пізнавальним типом очікувань – пізнавальні здібності, досліджувані з особистісним типом очікувань – здібності особистісного та творчого характеру, досліджуваних із

переважаючим соціальним типом очікувань не виявлено, тому відповідно вони не виділяли у себе здібності соціального характеру.

Студенти першого курсу виділяють у себе очікування різноманітного характеру, які характеризують їхню спрямованість щодо навчального процесу у ВНЗ. Дехто з них прагне здобувати та розширювати свої знання з психології, отримувати інформацію, яка буде корисною для їхнього подальшого працевлаштування, інші - розвивати особистісні якості, які допоможуть їм стати успішними та кваліфікованими спеціалістами чи нададуть змогу показати всі свої здібності та таланти. Досліджувані виділяють достатню кількість бажаних здібностей, що свідчить про перспективи їхньої навчальної та професійної діяльності.

### Список використаних джерел

1. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати дослідження / За ред. В.О.Моляко, О.Л.Музики. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2006. – 320 с
2. Зеер, Э. Ф. Психология профессий : учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический проект ; Фонд “Мир”, 2008. – 336 с.
3. Інтернетресурс:Режим доступу:[http://bko.com/book\\_238\\_glava\\_2\\_2\\_1.Теория\\_оценивания\\_Виктора\\_Врума.html](http://bko.com/book_238_glava_2_2_1.Теория_оценивания_Виктора_Врума.html)
4. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5-12
5. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. Наук СССР – М.: Педагогика, 1991. – 152 с
6. Моросанова В.И., Сагиев Р.Р. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 134-140.
7. Осницкий А. К. Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся // Вопросы психологии. – 1992. – №1. – С. 52-59
8. Плахотникова И.В., Моросанова В.И. Регуляторная роль отдельных личностных качеств в индивидуально-типических проявлениях саморегуляции произвольной активности // Журнал прикладной психологии. – 2004. - № 1.- С. 23-30

9. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. – К. : “Академвидав”, 2006. – 424 с
10. Равен Джон. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. – М. «Когито – Центр», 1999. – 144 с.

## ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВІВ АГРЕСИВНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Тетяна Онищенко**

студентка 5 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

асистент кафедри соціальної та практичної психології

**І. А. Гречуха**

Сьогодні зростає рівень агресії, особливо у дитячому віці. Це негативно впливає не лише на суспільство, але і на саму особистість, заважаючи їй повноцінному та гармонійному розвитку.

Агресивність є вродженою якістю особистості. З моменту народження вона проявляється в імпульсивних нападах невдоволення. У дорослішому віці, в залежності від обставин, агресивність набуває фізичного або вербального прояву. У процесі розвитку діти навчаються контролювати свою агресивність відповідно до встановлених норм суспільства, у якому зростає дитина.

Нами були проаналізовані основні підходи до вивчення проблеми агресії, агресивності таких зарубіжних та вітчизняних психологів як: А. Адлера, А. Бандури, Р. Берона, Дж. Долларда, Л. Дууба, Г. Паренса, Д. Річардсона, З. Фрейда, Н.В. Хазратової.

На основі проведеного аналізу, ми визначили, що агресивність – характеристика особистості, яка виражається у готовності до агресивної поведінки, або сукупність тенденцій у реальній поведінці та фантазіях суб'єкта, спрямованих на спричинення шкоди іншій людині, приниження її, брутальний примус до якихось дій, аж до знищення [1, с. 3].

Для дослідження проявів агресивності у дітей дошкільного віку нами було обрано метод спостереження та методику «Малюнок неіснуючої тварини».

Аналіз результатів, що були отримані за допомогою методики «Малюнок неіснуючої тварини» та спостереження за ігровою діяльністю молодших та старших дошкільників, показав, що старші дошкільники найчастіше проявляють вербальну агресію – 28,6%, а

молодші – роздратування – 26,8%. Це зумовлено віковими особливостями розвитку, оскільки мовленнєвий апарат у молодших дошкільників слабо розвинений. Також часто старші дошкільники проявляють фізичну агресію – 25,4% та роздратування – 20,6%, а молодші – фізичну агресію – 24,4%. Найрідше молодші та старші дошкільники проявляють аутоагресію. Падіння на підлогу, демонстрували лише хлопчики, однак дуже рідко. Окрім цього, ми визначили, що хлопчики частіше проявляли агресивність, ніж дівчата. Хлопчики даних вікових періодів найчастіше проявляли фізичну агресію, а дівчата – вербальну. Старші хлопці, якщо не отримували бажаної іграшки, на відміну від молодших хлопців, рідше тупотіли ногами або просто відбирали іграшку, або взагалі відмовлялись гратись. Також хлопчики старшого дошкільного віку дуже рідко плакали та кричали, натомість вони обзивали свого кривдника, а дівчата молодшого дошкільного віку – кусали.

На основі здійсненого аналізу нами було розроблено та апробовано програму психолого-педагогічної профілактики агресивності дошкільників.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у впровадженні у практику розробленої психолого-педагогічної програми профілактики агресивності дошкільників.

#### **Список використаних джерел**

1. Школа відкрита світові. Разом проти насильства / За ред. Н.В. Хазратової. – Житомир, 2009. – 48 с.

### **РОЛЬ ПСИХОЛОГА З ПРОБЛЕМИ ПІДТРИМКИ УЧНІВ ІЗ СОЦІАЛЬНИМ СТАТУСОМ «ЗНЕХТУВАННІ» ТА «ІЗОЛЬОВАНІ»**

**Сніжана Подік**  
студентка 5 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:  
асистент кафедри соціальної та практичної психології  
**І. А. Гречуха**

Спілкування, це одна із головних потреб в соціумі, яка потрібна людині для існування, і яка починає свої існування вже на самих ранніх етапах людського життя. Міжособистісні стосунки різноманітні за своєю формою, змістом, цінностями, структурою. Школа являється одним із головних інститутів соціалізації особистості, а міжособистісні стосунки в учнівському колективі – складає основу її всебічного розвитку.

Проблемою міжособистісних стосунків в колективі займаються К. Левін, Дж. Морено, В. Шутц. Так, Дж. Морено є автором теорії виміру міжособистісних стосунків. Визначення поняттям «групова згуртованість» та «тип лідерства» дає К. Левін.

У вітчизняній психології проблему розвитку особистості в учнівському колективі досліджували Ю.М. Плюснін, О.Я. Коломінський, А.С. Морозов та Я.Л. Коломінський. М.М. Обозова, Л.Я. Гозману, Є.І. Кульчицька, Н.Л. Селіванова розробляють проблему аттрактивності (привабливості), сили і активності в міжособистісних відносинах, яка тісно пов'язана з напрямком експериментальних досліджень, що розглядають міжособистісні відносини, основою яких є почуття «симпатії-антипатії»).

Нами було висунуто гіпотезу, що: діагностика міжособистісних стосунків та розвивальна робота є елементами роботи психолога щодо налагодження міжособистісних стосунків в учнівському колективі.

За основу дослідження ми взяли метод соціометричних вимірів Я.Л. Морено. У дослідженні взяли участь 16 учнів 8 – го класу: із них 8 дівчаток і 8 хлопчиків. Вік досліджуваних 14 – 15 років.

Аналізуючи результати дослідження внутрігрупових стосунків у сфері навчальної діяльності з'ясовано, що 16 учнів досліджуваного класу зробили 48 позитивних виборів із 48 можливих. Серед загальної кількості позитивних виборів 26 взаємних. Рівень групової згуртованості нижче середнього ( $KV = 0,54$ ). В досліджуваному учнівському колективі виділилися двоє дівчат та один хлопець, які отримали груповий статус соціометричних зірок, а також одна учениця отримала статус «ізолюваної» та один учень статус «знехтуваного».

На основі результатів дослідження була розроблена програма роботи психолога з підтримки учнів із соціальним статусом «знехтувані» та «ізолювані», яка складається з двох частин.

Перша частина передбачає роботу з учнівським колективом. Нами були використані такі методи, як: педагогічні ситуації, зокрема, створення ситуації успіху на заняттях; педагогічні ігри створення естетично привабливих умов для спільної діяльності, які спрямовані на підвищення життєвого тону членів колективу та загального рівня активності, створення сприятливої психологічної атмосфери, за якої кожна особистість почуває себе захищеною і не боїться максимально проявити свої здібності.

Друга частина програми спрямована на розвиток у підлітків навичок спілкування, отримання додаткової інформації учнями один

про одного, розуміння і прийняття почуттів людей, які їх оточують, активізація механізмів самопізнання і самовираження та підвищення активності членів колективу. Всі ці завдання виконує розроблений нами соціально-психологічний тренінг.

Таким чином, формування колективу - це складний і багатоплановий процес. Важливим є розуміння того, що колектив - це динамічна система, в якій постійно відбуваються якісь зміни. Проте, формування колективу - це, безумовно, педагогічно керований процес, ефективність якого багато в чому залежить від того, якою мірою досліджено закономірності його розвитку, наскільки правильно психолог діагностує ситуацію і вибирає засоби психологічного впливу.

## **ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ ПРОФЕСІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ**

**Тетяна Польова**

студентка 4 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

асистент кафедри соціальної та практичної психології

**Ю. Ю. Дем'янчук**

Проблема професійного становлення психолога є однією з актуальних в обговоренні питань розвитку психологічної служби освіти. У професійному становленні спеціаліста процеси цілеспрямованого формування особистості займають центральне місце. Провідними є процеси формування професійної ідентичності, професійної рефлексії, професійного мислення, готовності до професійної діяльності та ін.

Дослідженню рефлексії присвячені праці Л.С. Виготського, В.А. Лекторського, С.Ю. Степанова, І.М. Семенова, В.І. Слободчикова, П.Г. Щедровицького, Р.С. Нємова та ряду інших дослідників. Зокрема, С.Л. Рубінштейн, К.Я. Вазіна, П.Г. Щедровицький розглядали рефлексію як механізм діяльності; В.О. Беліков, Є.І. Ісаєв, В.І. Слободчиков А.О. Тюков, як категорію свідомості; Л.С. Виготський, В.А. Лекторський, трактували рефлексію у контексті розвитку самосвідомості.

Дослідженням рефлексії професійних здібностей займалися І.М. Тичина, Т.М. Майстренко, І.А. Дружиніна, О.В. Літвінова, З.Л. Становських, Ю.Г. Шапошникова та інші. Згідно дослідження О.В. Літвінової, ключовою кваліфікаційною характеристикою психолога є рівень сформованості рефлексії та емпатії.

І.А. Дружиніна вивчала динаміку «Я» студентів-психологів як показника розвитку їхньої професійної самосвідомості. Як результат, було визначено, що професійна самосвідомість формується при співвідношенні образу професії з «Я – концепцією» на певному етапі розвитку особистості під впливом способу життя, який вимагає від людини самоконтролю і рефлексії власних вчинків та дій, прийняття певної відповідальності за них.

В контексті нашої наукової роботи здійснювалося дослідження особливостей розвитку рефлексії професійних здібностей студентів-психологів. Встановлено, що рівень розвитку рефлексії – це цілісна властивість структури особистості, яка висловлює єдність інтересів та особливостей в системі становлення особистості. Рефлексія виступає як динамічне утворення особистості, яке змінюється і розвивається, стимулюючи формування багатьох професійних якостей.

З метою дослідження особливостей розвитку рефлексії професійних здібностей студентів-психологів в процесі професійного становлення було використано методику визначення динаміки здібностей (МВДЗ) О.Л. Музики. Дослідження проводилося із студентами-психологами, які відвідують психотерапевтичні групи та студентами-психологами, які не відвідують психотерапевтичні групи

В ході дослідження особливостей розвитку рефлексії професійних здібностей у процесі професійного становлення пересічних студентів-психологів було виявлено, що вони зорієнтовані на оволодіння теоретично-учбовими вміннями («готувати семінари», «виконувати ПОЗ», «аналізувати фахову літературу» та ін.), простежується недостатній рівень розвитку професійно важливих вмінь («проводити анкетування» та проводити консультаційні бесіди»). На відмінну від студентів-психологів, які відвідують психотерапевтичні групи, у яких простежується орієнтація на оволодіння як теоретико-учбовими вміннями («виділяти основний і другорядний матеріал» та «організованість»), так і професійно важливими практичними навичками («спрямовувати/керувати процесом», «встановлювати контракт», «варіювати способи вирішення проблеми», «робота з простором клієнта», «розуміння невербальної мови клієнта» та ін.), що дозволяють досягнути компетентності фахівця-психолога в процесі професійного становлення (див. табл.1).

Таблиця №1

Порівняльна характеристика прояву компонентів рефлексії професійних здібностей студентів-психологів

	Пересічні студенти-психологи	Студенти-психологи, які відвідують психотерапевтичні групи
<b>Діяльнісний компонент</b>	Зорієнтовані на оволодіння теоретико-учбовими вміннями, простежується недостатній рівень розвитку професійно важливих вмінь.	Характерна професійна спрямованість на рівні як теоретичного, так і практичного характеру.
<b>Операційно-когнітивний компонент</b>	Визначають незначну кількість професійно практичних дій та операцій у найважливіших професійних вміннях.	Виокремлюють конкретні професійні дії та операції.
<b>Референтний компонент</b>	Референтними особами є люди із родинного та найближчого оточення.	Визначають людей, які поцінують їх досягнення, до числа яких входять представники родинного та професійного кола.
<b>Особистісно-ціннісний компонент</b>	Відносять переважно особистісні якості, які допомагають досягнути успіху у навчальній діяльності.	Визначають комплекс особистісних якостей, які дозволяють досягнути успіху як у навчальній діяльності, так і на шляху професійного становлення.

Отже в ході дослідження особливостей розвитку рефлексії професійних здібностей студентів-психологів в процесі професійного становлення було встановлено, що особливості розвитку рефлексії професійних здібностей є невід'ємними складовими професійного зростання. Варто зазначити, що актуальні особливості розвитку рефлексії професійних здібностей студентів-психологів в процесі професійного становлення можуть мати відповідні наслідки. У студентів-психологів, які відвідують психотерапевтичні групи спостерігається гармонійний розвиток професійних здібностей, що відображено на їх рефлексії, яка в свою чергу визначає рівень професійної готовності студентів-психологів до виконання професійної діяльності. Натомість пересічні студенти-психологи в процесі професійного становлення можуть зіткнутися з різного роду професійними деформаціями, бар'єрами та недостатнім рівнем професійної адаптації.

## ДИНАМІКА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ

## В ПЕРІОД ЖИТТЄВОЇ КРИЗИ

**Світлана Полякова**

студентка 4 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

асистент кафедри соціальної та практичної психології

**І.В.Кирильчук**

Важливість питання динаміки формування ціннісної сфери особистості в період життєвої кризи пов'язана із проблемою переживання різноманітних криз.

Проблема становлення цінностей та ціннісних орієнтацій особистості здавна є однією з найвагоміших і набуває особливої актуальності в умовах реформування сучасного суспільства. Основні аспекти становлення та функціонування ціннісних орієнтацій знаходять своє відображення в багатьох психологічних, соціологічних і педагогічних дослідженнях вітчизняних (О. Асмолов, І. Бех, Д. Леонтьєв та ін.) та зарубіжних (В. Вундта, К. Левіна, А. Маслоу, М. Рокіч) вчених, оскільки питання, пов'язані з цінностями є важливими для кожної науки, яка займається проблемами особистості та суспільства.

Стрімкі темпи науково-технічного розвитку, динамізм соціальних процесів, оновлення морально-ціннісних орієнтирів, екологічна криза – усе це зумовлює психологічне навантаження, викликає депресію, стрес та особистісну кризу. Поряд із соціо-технологічними, в механізмі кризових станів людини потужними є фактори соціально-психологічного та особистісного характеру, що створює психологічне напруження, спричиняє кризові стани особистості в її життєвій долі.

В даній роботі вивчається життєва криза як один із чинників формування ціннісної сфери. Життєва криза – це перехідний період життя, коли відбувається ламання і активна зміна життєвих ролей особистості. І як наслідок – зміна пріоритетів та цінностей. Таким чином, дослідження проблеми динаміки формування ціннісної сфери особистості в період життєвої кризи є достатньо актуальним.

Методологічною основою дослідження стали вихідні положення про формування ціннісної сфери особистості Н. Окса, Г. Радчук, С.Рубінштейн, В. Тугаринов, Д. Узнадзе, В. Ядов та ін.; особливості динаміки ціннісних орієнтацій висвітлені в наукових дослідженнях А. Адлера, В. Вундта, К. Левіна, А. Маслоу, Дж. Роттера, В. Франкла, Е. Фромма та ін.

Дослідження проводилося з польовими клієнтами. У ньому взяло участь 10 осіб віком від 25 до 62 років. У якості основних

методів дослідження використано розроблений нами опитувальник, базою якого є методика моделювання ціннісної свідомості (ММЦС) О. Л. Музики та якісний аналіз.

Отримані результати дослідження:

Приклад: **Досліджувана Н. О. (57 років).**

У досліджуваної прослідковуються кризи підліткового віку. Як відомо, підлітки – чутливі, емоційні та вразливі. Більшість труднощів, які трапляються на їхньому життєвому шляху здаються їм складними і нездоланими.

Н. О. виокремила 10 життєвих криз: фізична вада, конфлікт з однокласниками, конфлікт з вчителем, поразка у змаганні, розлучення батьків, поразка при вступі до ліцею, перехід до іншого навчального закладу, смерть батька, нещасливе кохання та втрата батьків. Тривалість криз - від 1 місяця до 1 року.

Н. О. оцінила свої життєві кризи за рівнем складності на «5», «4» і «3», що є найвищими з критерію оцінки, які зазначені в опитувальнику (від 1 до 5). Тобто 9 із 10 криз є для неї складними.

Для досліджуваної є значимими (вагомими) такі цінності, як: доброта, щирість та підтримка.

За результатами аналізу відповідей Н. О. у 8 із 10 кризових ситуацій домінуючою цінністю була і є – **доброта**, яка прослідковується у таких ситуаціях, як: фізична вада, конфлікт з однокласниками, конфлікт з вчителем, розлучення батьків, поразка при вступі до ліцею, перехід до іншого навчального закладу, смерть батька та і продовжується в останній кризовій ситуації - втрата батьків; а у 6 із 10 – цінності: **щирість** та **підтримка** – зазначені у наступних життєвих кризах: конфлікт з вчителем, поразка у змаганні, поразка при вступі до ліцею, перехід до іншого навчального закладу, смерть батька та нещасливе кохання.

На даному прикладі чітко прослідковується динаміка формування ціннісної сфери у досліджуваної віком 57 років.

Отже, робимо висновок: чим більше значимих (вагомих) життєвих криз пережила особистість, тим яскравіше у неї прослідковується динаміка формування ціннісної сфери.

За результатами даного дослідження лише у 6 із 10 досліджуваних прослідковується динаміка формування ціннісної сфери.

## РОЗВИТОК САМООЦІНКИ ЗДІБНОСТЕЙ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

**Роман Пухальський**  
студент 5 курсу соціально-  
психологічного факультету

Науковий керівник:  
кандидат психологічних наук,  
доцент  
**І.С. Загурська**

Самооцінка є центральним утворенням особистості. Самооцінка постійно змінюється, удосконалюється. Основна функція самооцінки в психічному житті полягає в тому, що вона виступає необхідною внутрішньою умовою регуляції поведінки і діяльності. Проблемою самооцінки займалися як у вітчизняній (Л.І. Божович, А.В. Захарова, Г.А. Цукерман, І.І. Чеснокова), так і у зарубіжній психології (Р. Р. Валлахер, М. Вебстера, Д. М. Вегнер та Б. Собічек).

Дослідження розвитку самооцінки здібностей у юнацькому віці проводилося впродовж 2012-2013 років в Брусилівській загальноосвітній школі I-III ступенів №1 та Брусилівській гімназії. Загальна вибірка включала 20 осіб – учнів юнацького віку. Методи дослідження включали аналіз та систематизацію літературних джерел, бесіду, для отримання емпіричних даних було використано методику вивчення динаміки здібностей (МВДЗ) О.Л.Музики.

За результатами проведеного дослідження можна зробити такі висновки:

Результати дослідження показали, що учні, які навчаються в непрофілізованих класах виділяють вміння та здібності, які відносяться до навчальної («писати твори», «писати вірші») та позанавчальної («співаю», «малюю») діяльності. Учні з профільного класу виділяють схожі вміння, але більшу увагу концентрують саме на вміннях, які стосуються профільної діяльності. Найбільш значимими виявилися актуальні вміння та здібності, що стосуються навчальної діяльності.

Виявлено позитивний вплив на розвиток самооцінки старшокласників оцінки з боку референтних осіб. Для юнаків важливим є поцінування та взаємодопомога з боку ровесників, батьків, вчителів. Це дає змогу учневі усвідомити розвиток власних вмінь та здібностей та адекватно оцінювати їх. Так, після позитивного оцінювання референтними особами у старшокласників збільшується бажання розвивати актуальні для них вміння та здібності.

Аналіз особливостей усвідомлення можливостей розвитку власних вмінь та здібностей старшокласників з двох класів показав, що оцінка значимості виділених актуальних вмінь та здібностей на 2-

3 бали вища від рівня самооцінки. Це свідчить про усвідомлення перспектив розвитку виділених актуальних вмінь та здібностей в майбутньому.

Труднощі в розвитку самооцінки зумовлюються відсутністю підтримки з боку оточуючих. Учням складно оцінити себе, проаналізувати свої вміння, навички без диференційованого оцінювання з боку батьків, ровесників і вчителя. Невдача в окремій навчальній ситуації провокує загальне незадоволення собою та труднощі в рефлексії та самооцінці розвитку окремих вмінь та здібностей. Структура самооцінки в такій ситуації втрачає діяльнісний компонент і включає в себе переважно компоненти морального змісту, які описують соціально бажану поведінку.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний аналіз усіх аспектів складної проблеми розвитку самооцінки здібностей у юнацькому віці. Перспективи дослідження можуть вбачатися у ґрунтовному вивченні шляхів розвитку самооцінки здібностей.

## **ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ОБРАЗУ МАЙБУТНЬОГО У СВІДОМОСТІ ПІДЛІТКІВ ІЗ ЗПР І РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ**

**Віта Романюк**  
студентка 5 курсу соціально-  
психологічного факультету

Науковий керівник:  
кандидат психологічних наук,  
доцент  
**Н. Ф. Портницька**

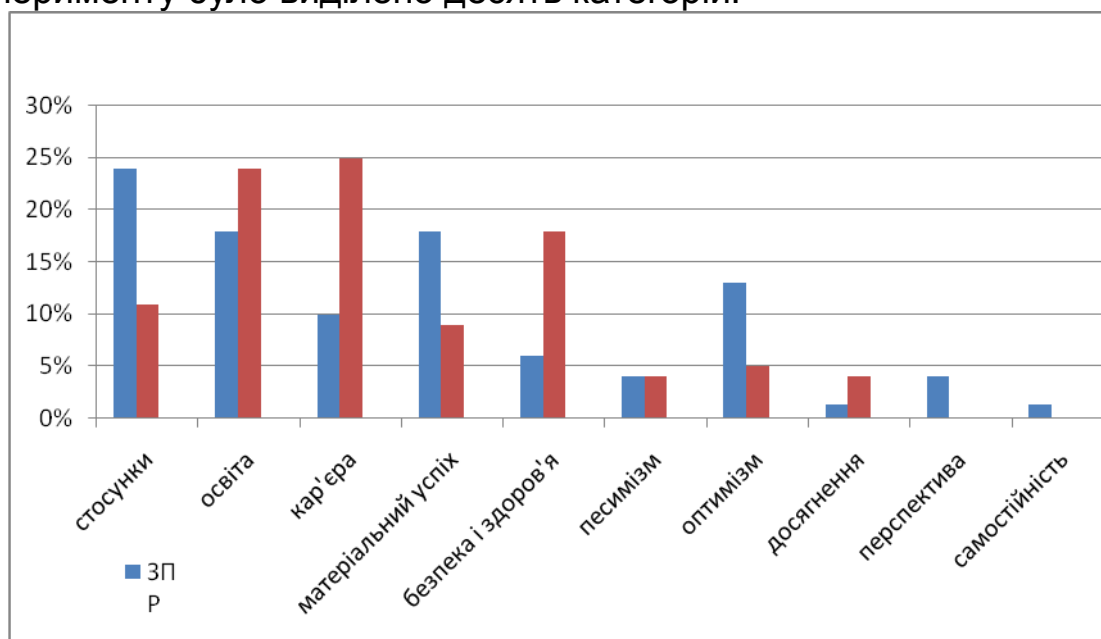
Тематика образу майбутнього на сьогодні у вітчизняній та зарубіжній психології, є детально розробленою: сформовано понятійний апарат, запропоновано концепції, моделі та класифікації. До вивчення образу майбутнього зверталися К.Абульханова-Славська, В.Ковальов та ін. Дослідженням особистості розумово відсталих здійснені у роботах М.С.Певзнера, В.І.Лубовського, І. Бежа та ін. Однак, більшість загальновідомих сучасних теорій образу майбутнього, на нашу думку, не дають пояснення впливу рівня інтелектуального розвитку на планування власного майбутнього.

Дослідження образу майбутнього у свідомості підлітків із ЗПР і розумовою відсталістю має на меті порівняти здатність планувати майбутнє підлітками з різним рівнем інтелектуального розвитку. Ми припускаємо, що образ майбутнього підлітків із розумовою відсталістю відображає конкретні події найближчої перспективи, засвоєні без усвідомлення; у підлітків із ЗПР образ майбутнього

відображає більш віддалену перспективу і включає конкретні цілі: сім'я, будинок, освіта.

Дослідження проводилося за допомогою асоціативного експерименту і синтезу методик «Футурологічне опитування» і «Мое майбутнє» (Панок В.Г., Рудь Г.В.).

За результатами частотного аналізу результатів асоціативного експерименту було виділено десять категорій.



Отже, домінуючими категоріями у підлітків із ЗП є: «Стосунки» (спілкування, дружити, піклування), «Освіта» (навчання, вчитися піти, школа), «Матеріальний успіх» (гроші, житло, одяг), «Оптимізм» (розваги, хороше життя, успіх в житті). А домінуючими складовими є такі асоціації: вчитися піти, машина, заробити гроші.

Отже, домінуючими в образі майбутнього у підлітків із розумовою відсталістю є: «Кар'єра» (вчителькою, робота, механік), «Освіта» (уроки, писати, вчитися), «Безпека і здоров'я» (без куріння, жити мирно, без вбивств), в той час як категорія «Перспектива» та «Самостійність» не виділяється взагалі. А домінуючими складовими є такі асоціації: навчання, комп'ютер, робота, будинок.

Отже, домінуючими складовими образу майбутнього є отримання освіти, налагодження сімейних взаємостосунків та досягнення матеріальних успіхів.

За результатами синтезу методик «Футурологічне опитування» і «Мое майбутнє» можемо говорити про те, що для підлітків із ЗП і розумовою відсталістю характерним є відокремлене сприймання минулого, теперішнього і майбутнього як рівноцінних часових проміжків. В той час як підлітки із нормальним розвитком визначають час життя як нерозривну єдність, значимість часових відрізків

визначається життєвою перспективою:и від майбутнього до минулого.

Специфічним для підлітків із недостатнім рівнем розвитку є нереалістично великі показники очікуваної тривалості життя (від 85 до 150 років). Окрім того, внаслідок конкретності мислення підлітки цих груп як перспективу бачать проживання у себе вдома.

В методиці «Моє майбутнє» підлітки з нормальним розвитком дали більш розгорнуті, точні і конкретні відповіді щодо бачення себе через 10 років, в той час як підлітки із ЗПР і розумовою відсталістю дали, переважно, закриті відповіді та короткі фрази (без будь-яких уточнень і конкретики).

Користуючись виділеними Е.І. Головахою критеріями оцінки життєвої перспективи (узгодженість, реалістичність, тривалість, диференційованість, оптимістичність)[1] ми виявили, що у підлітків із ЗПР простежується узгодженість в описі свого майбутнього; нереалістичність бачення (прогнози лише позитивні); диференційованість немає чіткої вираженості (бачення себе зводиться до: чоловік, жінка та приналежність до певної професійної групи); оптимістичне бачення майбутнього (мати все, що захочу; скласти своє життя).

У розумово відсталих підлітків простежується певна неузгодженість у відповідях (статус у родині батько, а дітей немає), що може свідчити про невизначеність щодо власного майбутнього; не реалістичність (стосунки, події майбутнього лише в позитивних прогнозах); плани на майбутнє не тривалі (мати мобільний, бути вдома); яскраво простежується оптимістичність у відповідях; диференційованість не виражена, так як на питання те, ким стали, якими в майбутньому, хто такий, вказується лише бажана професія. Уявлення про себе в інших сферах не виражено.

Отже, на основі аналізу результатів можна стверджувати, що у підлітків із ЗПР образ майбутнього базується на орієнтації на загально людські конкретні цілі, а в розумово відсталих підлітків образ майбутнього відображає найближчу перспективу. В той час як образ підлітки з нормальним розвитком включає різноманітніше і точніше бачення свого майбутнього.

### **Список використаних джерел**

1. Головаха Е.И. Жизненные перспективы и ценностные ориентации личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб., 2001.

## РОЗВИТОК РЕФЛЕКСІЇ ПРОФЕСІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

**Людмила Севрук**

студентка 5 курсу соціально-  
психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,  
доцент **О.О. Музика**

Вибір майбутньої професії відіграє важливу роль у юнацькому віці. Саме професійний вибір спонукає до рефлексії, до визначення того, наскільки особистісні характеристики, знання, уміння, здібності дозволяють оволодіти тією чи іншою діяльністю. Особлива увага звертається на розвиток здібностей та їх вплив на рівень професійної діяльності.

Загальновідомо, що здібності поділяють на дві великі групи: загальні та спеціальні. На думку С.Л. Рубінштейна, спеціальні здібності визначаються по відношенню до окремих спеціальних галузей діяльності [2].

Вивченням особливостей рефлексії професійних здібностей займалися О.Л. Музика, О.С. Погрібний, Н.Л. Росіна, І.М. Тичина, Г.П. Щедровицький та ін. Однак, ця проблема була і залишається актуальною та й досі мало вивченою.

Нами було проведено дослідження особливостей рефлексії професійних здібностей студентів-психологів у процесі навчання за методикою вивчення динаміки здібностей (МВДЗ) О.Л. Музики [1]. Дослідження проходило в чотири етапи. На першому етапі визначався діяльнісний компонент професійних здібностей; на другому – виділялися уміння з професійної сфери, а також оцінювався їх розвиток; на третьому – визначалися особи, які поцінують професійні вміння досліджуваних; на четвертому – виділялися особистісні якості, що сприяють професійному розвитку.

У ході дослідження було виявлено, що рівень рефлексії професійних здібностей у студентів-психологів першого курсу низький. Для досліджуваних притаманна спрямованість на загальні вміння, дії, операції, виокремлення загальнолюдських якостей та референтних осіб з кола найближчого оточення (рис.1.).

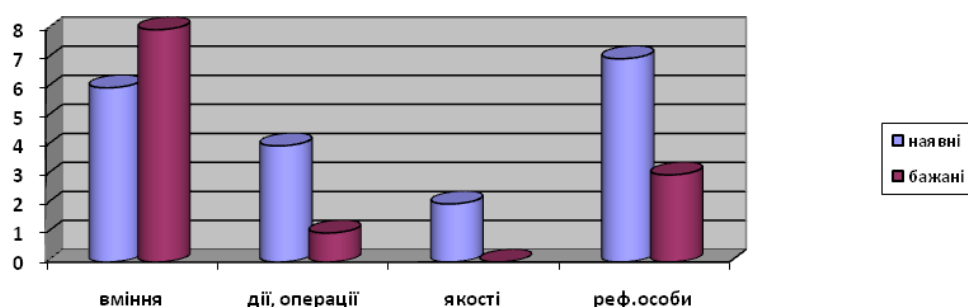


Рис.1. Показники відрефлексованих компонентів професійних здібностей студентів-психологів першого курсу.

Для студентів третього курсу характерне збільшення виділених професійних вмінь, операційних компонентів зазначених умінь, професійно значимих особистісних якостей, а також референтних осіб, які поцінують їхні професійні вміння. До кола референтних осіб відносять представників професійно-учбового і сімейного оточення. Рівень значимості оцінки цими особами професійних умінь досліджуваних однаковий. До особистісних якостей відносять ті, які позитивно впливають на професійний розвиток («пунктуальність», «почуття гумору», «активність», «наполегливість», «відповідальність», «ініціативність»).

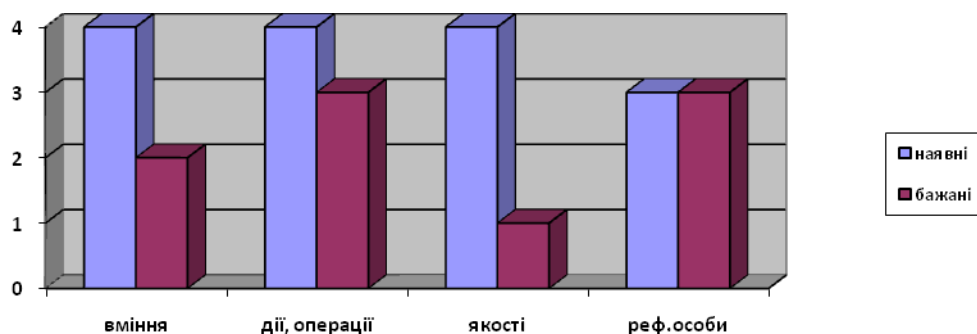


Рис.2. Показники відрефлексованих компонентів професійних здібностей студентів-психологів третього курсу.

Студенти-психологи п'ятого курсу виділяють значну кількість професійних умінь та операцій, професійних якостей; виділяють референтних осіб, думка яких для них є значимою, не лише з сімейного кола, а насамперед з професійного оточення. Серед відрефлексованих професійних умінь значимими є вміння «взаємодіяти з клієнтами», «проводити тренінгову роботу», «здійснювати діагностичну роботу», «створювати мультимедійні презентації», «розробляти корекційні та розвивальні програми». Спостерігається прагнення до вдосконалення професійних

здібностей, зокрема пов'язаних із уміннями «слухати запит клієнта», «аналізувати ситуацію», «визначати можливі причини виникнення ситуації». П'ятикурсники мають значно ширше уявлення про професійно важливі якості та орієнтуються на значиме професійне оточення.

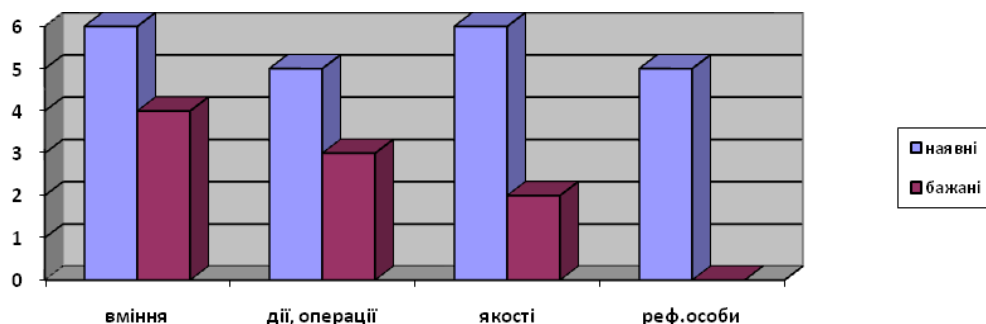


Рис.3. Показники відрефлексованих компонентів професійних здібностей студентів-психологів п'ятого курсу.

Рефлексія власних здібностей дуже важлива для людей, які обрали професію психолога. Працюючи з людьми, важливо розуміти, які напрямки роботи обирати, які способи вирішення проблем клієнтів є доцільними. Пошук індивідуального підходу до кожної людини потребує знання і вміння аналізувати себе і розвивати власні здібності.

Порівняльний аналіз показав зростання рівня розвитку рефлексії професійних здібностей студентів-психологів у процесі навчання завдяки цілеспрямованій і систематичній роботі, спрямованій на поглиблення знань студентів з психології, розвитку їх професійних умінь у процесі виконання професійно-орієнтованих завдань та проходження практик.

### Список використаних джерел

1. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
2. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.

## **БІОГРАФІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ТВОРЧО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ**

**Лариса Слободенюк**

студентка 5 курсу соціально-  
психологічного факультету

Науковий керівник:

доктор психологічних наук,  
професор кафедри соціальної та  
практичної психології **П. П.  
Горностай**

Обдарованість - важлива характеристика творчої особистості. Творча людина має високий ступінь особистісного та професійного розвитку, вона підготовлена до конкретних видів діяльності, до життя з його кризовими моментами. Вона володіє спеціальними здібностями, які є основою творчої діяльності. Проблемами вивчення творчої обдарованості займалися К.О. Альбуханова-Славська, В.М. Дружинін, О.І. Кульчицька, Н.С. Лейтес, Н.А. Логінова, О.М. Леонтьєв, В.О. Моляко, Я.О. Пономарьов, В.А. Роменець, С.Л. Рубінштейн.

Розвиток обдарованості особистості пов'язаний з певними віковими етапами розвитку людини, так званими сенситивними періодами, та обумовлений генетичними та соціальними факторами. Кожен віковий проміжок в період життя людини має свої особливості у розвитку обдарованості. З кожним роком життя, людина відкриває для себе щось цікаве, набуває відповідних навичок та вмінь, що сприяють розвитку обдарованості, здійснює певні досягнення в тій чи іншій сфері діяльності творчого характеру. Але гармонійний і нормальний розвиток творчої обдарованості людини залежить від ряду факторів, як біологічних так і соціальних. Одні з них можуть впливати на розвиток обдарованості позитивно і стимулювати його, а інші навпаки – гальмують.

Тому підходячи до проблеми вивчення обдарованості психологами було виділено дві основні точки зору: соціальну та генетичну. Згідно соціальної більшість людей від народження однаково наділені здібностями, а різниця у рівні їх розвиненості залежить від життєвих умов. Генетична визначає обдарованість, як вроджене рідкісне явище, успадковане дітьми від батьків і навіть через одне покоління. Крім того, значний вплив в розвитку мають життєві кризи. В обдарованих людей виникнення життєвих криз на певному етапі життя може мати різні наслідки. З одного боку, криза може спричинити занепад розвитку творчих здібностей, втрату творчого натхнення, неможливість виконувати відповідний вид діяльності. З іншого боку, може посприяти пробудженню творчих

здібностей та їх стрімкому розвитку.

Одним з важливих вікових етапів життя людини є юнацький вік. Саме тоді відбувається формування професійної ідентичності в особистості, основою якої є цінності індивідуальної свідомості. Коли особистість затверджує себе в обраній сфері професійної діяльності відбувається початок формування її професійної майстерності. Професійний розвиток передбачає оволодіння відповідними професійними вміннями, засвоєнням професійних знань, набуття професійного досвіду. В ході професійного розвитку творчо обдарована особистість прагне визнання своєї діяльності з боку оточуючих та самореалізації. Але їй доводиться стикатися з безліччю перешкод (зовнішніх та внутрішніх), які так чи інакше впливають на їх професійний розвиток та на творчий процес.

У нашій роботі ми зробили спробу здійснити біографічний аналіз професійного розвитку творчо обдарованих особистостей, а саме акторів. Для дослідження даної проблеми нами було використано методіку моделювання ціннісної свідомості (ММЦС) О.Л. Музики, з метою виявити індивідуальну своєрідність обдарованої особистості та джерела її саморозвитку, а також метод контент-аналізу автобіографій творчо обдарованих особистостей, з використанням авторського класифікатора, з метою виявити статистичні закономірності професійного становлення творчо обдарованої особистості.

Дослідження за контент-аналізом показало, що провідну роль в процесі професійного розвитку творчо обдарованих осіб відіграє діяльнісна сфера життя. У становленні обдарованості, формуванні професійної ідентичності та професійному розвитку велику роль відіграють компоненти діяльнісної сфери: «особливості розвитку», «ранній прояв творчості», «додаткова освіта творчого спрямування», «фрази, які спрямовують до мети», «вступ до ВНЗ», «дебют творчості», «творчі досягнення (визнання, похвала)», «перше розчарування (критика, покарання, зауваження)». З діяльнісної сферою тісно пов'язана суб'єктивна. Захоплення певним родом діяльності виникає ще у дошкільному і молодшому шкільному віці, і частіш за все є дитячою мрією. Згодом у юнацькому віці дане захоплення сприяє вибору майбутньої професії. В суб'єктивній сфері найчастіше виокремлюються такі компоненти: «яскраві спогади з дитинства», «особистісні риси», «спадковість обдарованості», мрія «хочу бути актором», наявність «життєвого кредо», «кризові ситуації та переломні моменти в житті», «плани на творче майбутнє».

Результати ММЦС дали змогу нам визначити, що у творчо обдарованих особистостей переважають діяльнісні цінності, які

стосуються професії і свідчать про повну віддачу обраному виду діяльності. Дані цінності тісно пов'язані з суб'єктивними цінностями. «Я» досліджуваних на факторно-семантичній моделі ціннісної свідомості частіше знаходиться в тісному зв'язку з даними групами цінностей. Саме вони сприяють професійному розвитку.

Отже, провідну роль в професійному розвитку в творчих людей відіграє діяльнісна сфера життя, яка тісно пов'язана з суб'єктивною сферою. Захоплення певним родом діяльності виникає ще у дошкільному і молодшому шкільному віці, а згодом впливає на формування професійної ідентичності та вибір професії. У творчо обдарованій особистості переважають діяльнісні цінності, які стосуються професії і свідчать про повну віддачу обраному виду діяльності.

#### Список використаних джерел

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. - СПб.: Издательство "Питер", 1999. – 368 с.
2. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. - Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. – М.: Академия, 2009. – 240 с.
4. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2009. – 434 с.
5. Кроник А., Головаха Е.И. Психологическое время личности. – Киев: Наукова думка, 1984. – 208 с.
6. Кульчицька Е.И., Моляко В.А. Сирень одаренности в саду творчества. – Житомир, 2008. – 316 с.
7. Лейтес Н. С. Ранние проявление одаренности // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С. 98-107.
8. Музика О.Л. Програма ціннісної підтримки розвитку здібностей та обдарованості «Три кроки». – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 34 с.
9. Роменець В.А. Психология творчості: Навч. посіб. – К.: Либідь, 2004. – 288с.

## ВІКОВА ДИНАМІКА РЕФЛЕКСІЇ РОЗВИТКУ СПОРТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ

**Анна Соболевська**

студентка 5 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,  
доцент

**О. М. Савиченко**

В основу розробленої нами теоретичної моделі досліджуваного явища покладено основні положення, висунуті О. Л. Музикою, Н. О. Никончук, Н. Ф. Портницькою та О. М. Савиченко про рівні ціннісної регуляції, розвиток спортивних здібностей та про компоненти й механізми розвитку здібностей дошкільників, молодших школярів, підлітків, юнаків та дорослих.

У роботах О. Л. Савиченко описано три рівні ціннісно-мотиваційної регуляції, на яких відбувається розвиток спортивних здібностей, та відповідні їм компоненти здібностей. Однак, запропонована ними модель стосується юнацького віку. Роботи Н.Ф. Портницької дозволяють розширити уявлення про розвиток здібностей в дошкільному віці, а у дослідженні Н. О. Никончук виокремлено рівні розвитку суб'єктності молодших школярів.

Аналіз результатів досліджень згаданих авторів дав нам підстави для припущення про те, що особливості розвитку спортивних здібностей дошкільників, молодших школярів, підлітків, юнаків та дорослих значною мірою залежать від досвіду спортивної діяльності та зумовлені особливостями вікового розвитку спортсменів:

в дошкільному та молодшому шкільному віці рефлексія спортивних здібностей спрямована на усвідомлення операційно-когнітивного компонента (оволодіння знаннями);

в підлітковому віці переважає соціальна рефлексія, яка спрямована на виділення референтних осіб і усвідомлення ціннісних засад їх референтності (стосунки з ровесниками);

в юнацькому та дорослому віці рефлексія спортивних здібностей спрямована на усвідомлення особистісно-ціннісного компонента. Психологічними особливостями спортсменів є усвідомлення особистісних якостей та цінностей, що сформувалися у спорті, а також власної ролі у цьому процесі.

При розробці теоретичної моделі ми припустили, що загальні закономірності вікового розвитку здібностей дошкільників, молодших школярів, підлітків, юнаків та дорослих набуватимуть особливого змісту в залежності від переважаючого компонента спортивних здібностей та досвіду оволодіння видами діяльності (табл.. 1.).

Таблиця 1.

Теоретична модель вікової динаміки розвитку спортивних здібностей

Компонент спортивних здібностей	Дошкільний та молодший шкільний вік	Підлітковий вік	Юнацький та дорослий вік
<b>Референтний компонент здібностей</b>	Референтними особами є батьки, вчителі, тренер.	Референтними особами є ровесники в різних видах діяльності.	Референтними особами є інші успішні спортсмени зі спортивної діяльності.
<b>Прогностичний компонент здібностей</b>	Невизначеність очікувань щодо спортивної діяльності, очікування щодо навчальної діяльності.	Очікування успішного оволодіння як спортивною, так і навчальною діяльністю.	Усвідомлення власних можливостей досягнення певного результату та формування певних очікувань на основі оцінки виділених референтних осіб (тренера, батьків, однолітків).
<b>Операційно-когнітивний компонент здібностей</b>	Відсутність усвідомлення необхідності розвитку мислительних дій та операцій в навчальній та спортивній діяльності.	Орієнтація на розвиток мислительних дій та операцій, які необхідні і в навчанні, і в спорті.	Використання набутих знань в спорті для досягнення спортивних цілей.
<b>Результативний компонент здібностей</b>	Відсутня орієнтація на високий результат діяльності.	Ситуаційна орієнтація на результат діяльності.	Добре виражена орієнтація на високий результат діяльності.
<b>Розвивальний компонент здібностей</b>	Відсутність усвідомлення власної ролі у розвитку спортивних здібностей (пасивна роль у розвитку здібностей).	Усвідомлення власної ролі у досягненні успіху, викривлена рефлексія ролі власної активності в ситуаціях невдачі.	Усвідомлення власної ролі у розвитку спортивних здібностей (активна роль у розвитку здібностей).
<b>Особистісно-ціннісний компонент здібностей</b>	Відсутність усвідомлення особистісних якостей, які переносяться зі спорту в інші види діяльності.	Вольовий компонент, перенесення в рамках однієї діяльності, але в різних видах.	Використання якостей та цінностей, що сформувалися і розвинулися у спорті, а також власної ролі у цьому процесі.

Як основний діагностичний інструмент нами було використано

методику вивчення динаміки здібностей (автор – О. Л. Музика, модифікація для використання у спортивній діяльності – О. М. Савиченко).

В результаті дослідження нам вдалося визначити, що у дошкільному і молодшому шкільному віці найбільш розвиненим є усвідомлення розвитку референтного, особистісно-ціннісного та операційно-когнітивного компонентів спортивних здібностей. Усвідомлення ставлення референтних осіб ми вважаємо умовою розвитку здібностей у цьому віці. Рефлексія особистісно-ціннісного компонента, на нашу думку, ще не є достатньою у першокласників, але саме в цієї групи досліджуваних, внаслідок значного досвіду успіхів та невдач у спортивній діяльності, усвідомлення особистісних якостей розвивається досить інтенсивно. Усвідомлення ресурсів власного розвитку, пов'язаних з цими компонентами, на нашу думку, відіграє більш важливу роль на пізніших етапах спортивного удосконалення. Найнижчі показники у цієї групи досліджуваних ми отримали по результативному компоненту. Ми пояснюємо це віковими особливостями першокласників та незначним досвідом участі у спортивних змаганнях та відсутністю реальних високих результатів.

Для спортсменів підліткового віку найбільш значимим є референтний компонент – це може свідчити про те, що досліджуваним найбільш важливими є люди, які оцінюють їх спортивні вміння і досягнення. На основі оцінки референтних осіб (тренера, батьків, однолітків) відбувається усвідомлення власних можливостей досягнення певного результату та формуються певні очікування. Особистісно-ціннісний, прогностичний, результативний, операційно-когнітивний, розвивальний і прогностичний компоненти є не досить важливими, так як вони набрали найменше відсотків по середнім показникам. Найменше розвиненим виявився прогностичний компонент, що пояснюється недостатнім усвідомленням ресурсів у розвитку власних здібностей. Результативний, операційно-когнітивний, розвивальний та особистісно-ціннісний компоненти щойно починають розвиватися в різних сферах, а тому тут ми отримали середні показники.

Спортсмени юнацького та дорослого віку найбільше балів набрали по особистісно-ціннісному компоненту, тобто вони можуть усвідомити власні цінності та особистісні якості, які розвинулися в ході спортивної діяльності, ставлення до спорту як можливості саморозвитку та самореалізації ніж спортсмени дошкільного, молодшого шкільного та підліткового віку. Саме в цієї групи досліджуваних, внаслідок значного досвіду успіхів та невдач у

спортивній діяльності, усвідомлення особистісних якостей розвивається досить інтенсивно. Виявилось, що добре розвинутою є соціальна та процесуальна рефлексія, що підтверджують досить високі показники по референтному та операційно-когнітивному компонентам. Це підтверджує те, що для досліджуваних цієї групи найважливішим чинником розвитку здібностей є підтримка оточуючих та засвоєння великої кількості рухових дій.

Таким чином, особливості розвитку здібностей на кожному віковому етапі значною мірою зумовлені загальними психологічними закономірностями вікового розвитку.

### **ДИНАМІКА САМООЦІНКИ УЧБОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ**

**Таїсія Суй**

студентка 5 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,  
доцент

**І.С. Загурська**

Центральним утворенням особистості є самооцінка. Самооцінка в значній мірі зумовлює соціальну адаптацію особистості, є регулятором поведінки та діяльності, акумулює весь життєвий досвід людини. Проблемою самооцінки займалися як у вітчизняній (Б.Г. Ананьєв, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, В.В. Столін, І.І. Чеснокова), так в у зарубіжній психології (Р. Бернс, У. Джемс, Е. Еріксон, Дж. Мід, К. Роджерс).

Методи та організація дослідження включали аналіз та узагальнення наукових літературних джерел, спостереження, бесіду; для отримання емпіричних даних було використано методику вивчення динаміки здібностей (МВДЗ) О.Л.Музики та її адаптовані варіанти для роботи з дітьми дошкільного віку та молодшими школярами (І.С. Загурська, Н.О. Никончук, Н.Ф. Портницька).

Дослідження проводилося впродовж 2012-2013 років в с. Тайки Ємільчинського району, Житомирської області. Загальна вибірка включала 20 осіб – учнів п'ятого та шостого класів.

За результатами проведеного дослідження можна зробити такі висновки:

1. Проблемою самооцінки займалися як у вітчизняній (Б.Г. Ананьєв, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, В.В. Столін, І.І. Чеснокова), так в у зарубіжній психології (Р. Бернс, У. Джемс, Е. Еріксон, Дж. Мід, К. Роджерс). При визначенні цього поняття у

вітчизняній психології самооцінку розглядають як загальне особистісне утворення. Аналіз зарубіжних досліджень показав, що дослідження самооцінки пов'язуються з аналізом Я-концепції та самосвідомості.

2. Проблемою взаємозв'язку здібностей та самооцінки займалися Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, В.В. Давидов, Г.С. Костюк, О.Л. Кульчицька, О.М. Леонтьєв, В.О. Моляко, Я.О. Пономарьов, С.Л. Рубінштейн. Наголошується на важливості творчої діяльності в процесі розвитку здібностей. Роль рефлексії у розвитку здібностей та самооцінки відмічають Т.Ю. Андрущенко, А.В. Захарова, І.Н. Семенов, І.В. Слоботчиков, С.Ю. Степанов, Г.А. Цукерман.

3. Аналіз результатів дослідження учнів п'ятого класу показав, що серед актуальних вмінь переважають вміння, пов'язані з позанавчальними інтересами («грати у футбол», «їздити на велосипеді»), що зумовлено визнанням та схваленням розвитку цих вмінь з боку друзів та родини. Рівень значимості виділених вмінь виявився вищим за рівень їх самооцінки, що свідчить про усвідомлення можливостей розвитку цих вмінь. Взаємозалежними є рівень значимості актуальних вмінь та здібностей та оцінка референтними людьми. До перспективних вмінь відносяться вміння, які забезпечують соціальне визнання та схвалення оточуючими. Виявлено, що в учнів шостого класу збільшується кількість перспективних вмінь (з 3,3 у 5 класі до 4,5 у 6 класі), що пов'язано зі змінами в соціальному оточенні.

4. Учні шостого класу до виділених актуальних вмінь найчастіше відносять побутові вміння («допомагати мамі по господарству», «доглядати за молодшою сестричкою») та учбові здібності («писати твори», «читати»). Примітною ознакою є те, що рівень значимості виділених учбових здібностей (10 балів) дещо нижчий за рівень їх самооцінки (9,6 бали). Це свідчить про соціальну декларованість здібностей та кризові моменти у розвитку самооцінки, зумовлені браком соціального визнання та схвалення.

5. Аналіз соціальної рефлексії учнів 5 класу показав, що до кола референтних осіб переважно входять члени родини та друзі. Серед виділених особистісних якостей переважають ті, які мають відношення до формування вмінь та здібностей («уважність», «самостійність»), а також будуть мати визнання та схвалення серед оточуючих. Молодші школярі прагнуть до визнання та схвалення своїх вмінь та здібностей найбільше серед ровесників та родичів. Аналіз особистісно-ціннісного компоненту показав, що молодші школярі ототожнювали себе з референтними особами в контексті тієї практичної діяльності, яка була високо оцінена оточуючими.

6. Від п'ятого до шостого класу збільшується кількість референтних осіб (з 2,5 до 3,8). До яких шестикласники переважно відносять родину, друзів та вчителів. Учні виділяли здебільшого ті особистісні якості, які є важливими в досягненні успіху та забезпечують визнання в певній діяльності («дотепність», «рухливість»). Важливим аспектом для розвитку самооцінки учбових вмінь та здібностей для учнів 5 та 6 класів є визнання розвитку здібностей референтними особами, рефлексія власних вмінь та здібностей та диференційована самооцінка здібностей.

7. Труднощі в розвитку самооцінки учбових здібностей зумовлюються передусім низьким рівнем усвідомлення можливостей розвитку власних здібностей та, відповідно, недиференційованою самооцінкою учбових здібностей. Зменшення середнього рівня самооцінки учбових здібностей при переході учнів до середньої школи також свідчить про труднощі соціальної адаптації, викликані браком соціального визнання та схвалення розвитку здібностей з боку вчителя та ровесників.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний аналіз багатогранної проблеми розвитку самооцінки учбових здібностей. Перспективи дослідження динаміки самооцінки учбових здібностей вбачаються в подальшому ґрунтовному аналізі залежності розвитку самооцінки від рівня усвідомлення можливостей розвитку власних здібностей.

## **ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЦІННІСНОЇ СВІДОМОСТІ ЧИТАЮЧИХ ТА НЕЧИТАЮЧИХ СТУДЕНТІВ**

**Тетяна Сурскова**  
студентка 3 курсу соціально-  
психологічного факультету

Науковий керівник:  
старший викладач  
**Т. М. Майстренко**

Проблема людських цінностей виступає предметом вивчення низки наук про людину і суспільство – філософії, соціології, психології, педагогіки, антропології і в кожній з них трактується по-різному. Категорія «цінність» охоплює багато характеристик особистості, є узагальнюючою і відображає цілісність особистості. Цінності як основа життєвих орієнтацій розглядаються як вищий диспозиційний рівень (В.О.Ядов); розглядається у контексті спрямованості особистості (К.О.Абульханова-Славська, А.В.Брушлинський), у контексті настановлень та переконань (Д.М.Узнадзе, М.Рокич); розглядається як атрибут психічних процесів

чи властивостей особистості (Б.І.Додонов, А.Г.Здравомислов).

У своїй роботі ми користуємося поняттям ціннісної свідомості як сукупності уявлень, в яких відображено суб'єктні цінності людини, що можуть мати різні рівні вираженості, актуалізованості, стійкості і регуляційного потенціалу (О.Л. Музика). Такий підхід дозволяє дослідити те особливе, що вирізняє людину з-поміж інших, а не те, що є спільного у людини і соціальної групи, до якої вона належить. Суб'єктні цінності з розвитком свідомості поступово набувають онтологічного статусу, стають відносно незалежними від соціального середовища та форм діяльності; вони є показниками індивідуальності та цілісності людини, утворюючи суб'єктно-ціннісне ядро свідомості.

Нами було проведене дослідження ціннісної свідомості читаючих та нечитаючих студентів. Вибірку склали 10 осіб (5 читаючих та 5 нечитаючих) студентів віком від 18 до 21 року.

У нашому дослідженні ми використали методику моделювання ціннісної свідомості – ММЦС. Дослідження проводилося в декілька етапів: 1) біографічно-рефлексивний етап. Мета такої роботи полягала у актуалізації життєвого досвіду та виявлення цінності читання у досліджуваних. За результатами проведення біографічної бесіди заповнювався бланк для біографічного аналізу подієво-референтних груп; 2) Заповнення репертуарної сітки, шляхом порівняння значимих людей між собою та досліджуваним, з метою актуалізації у свідомості досліджуваних значимих людей, які мають вплив на становлення їх особистості та цінностей, що з цими людьми пов'язані. 3) Заповнення оцінної сітки, шляхом оцінки за 10-бальною досліджуваними вираженості у себе та референтних осіб того чи іншого конструкта. 4) Використання факторного аналізу з метою узагальнення та систематизації отриманих даних. 5) Інтерпретація та порівняльний аналіз отриманих даних.

Результати проведеного дослідження показують, що до особливостей читаючих студентів можна віднести те, що читання має важливе значення у їх становленні як особистостей, що було виявлено на біографічно-рефлексивному етапі дослідження. Також підтвердження цього є віднесення героїв казок до референтних осіб, що вплинули на становлення особистості в дитинстві та формування ціннісних конструктів у свідомості, пов'язаних з ними.

Аналіз факторних навантажень показує, що виділилося 3 фактора у всіх досліджуваних, що входять у групу читаючих студентів, і у 4 з 5 нечитаючих, у одного не читаючого виділилося 2 фактори. Основу ціннісної свідомості у всіх досліджуваних складає один двополюсний фактор, який у середньому охоплює 42,5% .

Разом фактори описують в середньому 72% дисперсії у читаючих та 78% у нечитаючих, що свідчить про те, що факторизація неповна, і що існують ще й інші фактори, менш значимі, але теж достатньо важливі. Для прикладу наводимо факторно-семантичні моделі ціннісної свідомості двох досліджуваних: читаючого студента та нечитаючого студента.

Аналіз факторно-семантичних моделей ціннісної свідомості досліджуваних показує наявність кризових явищ, які можна віднести до діяльнісної кризи. Її ознаками є низький рівень оцінки конструктів, які представляють сферу діяльнісних цінностей. У цьому випадку для самореалізації людині бракує інструментальних засобів.

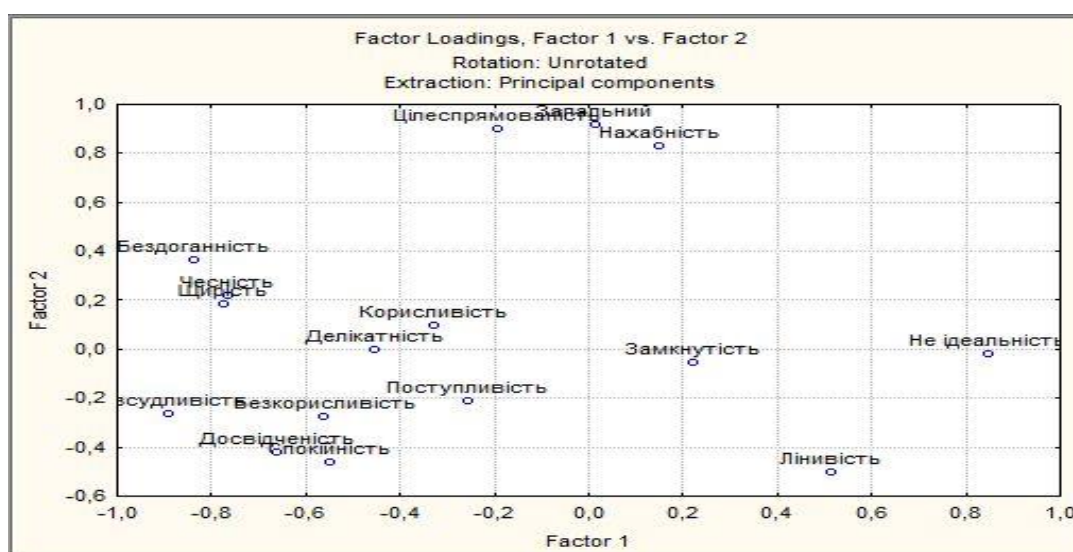


Рис.1 Факторно-семантична модель ціннісної свідомості читаючого студента

У ціннісній свідомості читаючих студентів були виділені наступні протиставлення цінностей: «інтерес» – «незацікавленість»; «любов – байдужість», «довіра» - «здоровий глузд»; «щедрість – відстороненість»; «азартність» - «невпевненість», «не ідеальність» - «чесність», «щирість», «бездоганність». В одному полюсі знаходяться такі ціннісні конструкти як: «цілеспрямованість», «нахабність», «запальність»; «філософське мислення», «музичність»; «інтерес» та «самостійність»; «відкритість» та «довіра»; «заботливість», «любов к окружающим», «трудолюбие».

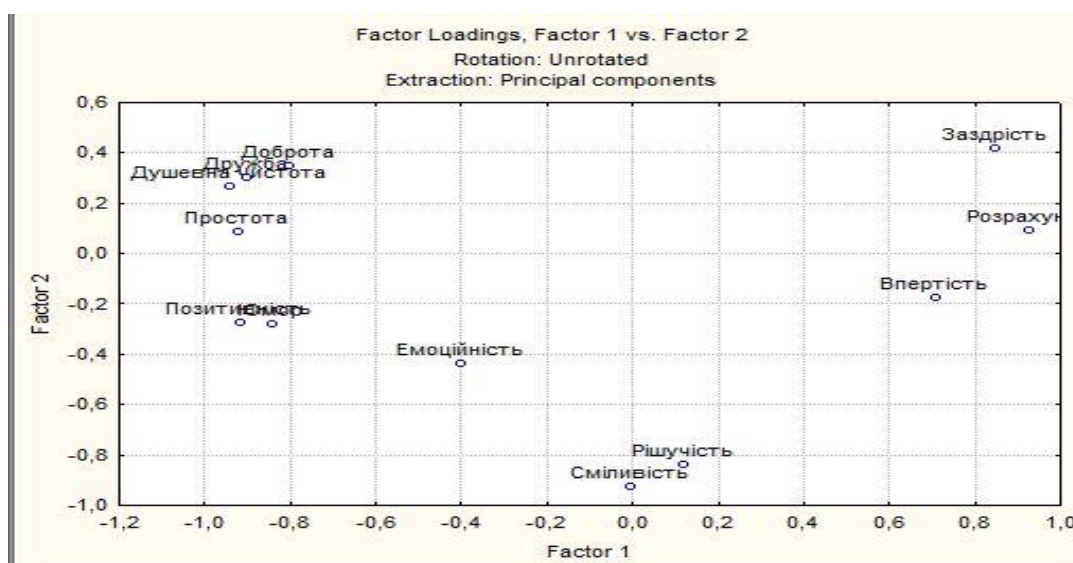


Рис.2 Факторно-семантична модель ціннісної свідомості нечитаючого студента

Ціннісна свідомість нечитаючих студентів характеризується наступними протиставленнями: «заздрість» - «душевна чистота»; «впертість – дружба», «розрахунок – доброта», «хитрість» - «дружелюбність»; «корисність» – «щастя», «доброта» - «зло». В одному полюсі представлені наступні конструкти: «страх нового», «залежність» та «недовіра»; «інтерес» та «прагнення»; «взаєморозуміння», «почуття» та «радість»; «різкий характер» та «впевненість»; «схожість поглядів на життя» та «доброзичливість»; «рішучість» та «сміливість».

На нашу думку, дане дослідження має перспективи розвитку, оскільки особливості ціннісної свідомості читаючих та нечитаючих недостатньо вивчені. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на вивчення ціннісної свідомості читаючих та нечитаючих різних вікових груп.

## ВІКОВА ДИНАМІКА РІВНЯ ДОМАГАНЬ ШКОЛЯРІВ, ЩО ПОТРЕБУЮТЬ КОРЕКЦІЇ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ ПРИ ПЕРЕХОДІ ВІД МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ДО ПІДЛІТКОВОГО ТА ВІД ПІДЛІТКОВОГО ДО ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

**Анна Татаріна**

студентка 4 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,  
доцент

**Н. Ф. Портницька**

У формуванні особистості центральне місце займає самооцінка, яка виконує регуляторну функцію у поведінці та діяльності. Однією з форм прояву самооцінки, за А.В.Захаровим, є рівень домагань, що визначає орієнтацію особистості на вибір завдань різної складності, а отже мотивує отримання високого результату. Розвиток самооцінки та рівня домагань відбувається у процесі включення особистості у різні види діяльності. Проблема рівня домагань розглядається у контексті успішності виконання діяльності (М.Юкнат) та її адекватної оцінки (Є.А.Серебрякова). У підлітковому віці рівень домагань часто є неадекватними і нестійкими та залежать не лише від досягнутих успіхів та невдач, але й від самооцінки, фізичного розвитку (Р.І.Меєрович та К.М.Кондратська).

Однак, недостатньо дослідженими залишаються проблеми особливостей рівня домагань в залежності від змісту тестових завдань та виконуваної діяльності.

Ми припускали, що рівень домагань школярів, що потребують корекції розумового розвитку, при переході від молодшого шкільного до підліткового та від підліткового до юнацького віку залежить від рівня обізнаності та змісту діяльності. При виконанні предметних видів діяльності рівень домагань обох вікових груп наближений до адекватного і супроводжується зростанням успішності виконання завдань.

Дослідження рівня домагань проводилося у 2 етапи:

Етап	Ситуація дослідження та зміст діяльності досліджуваних
I	Дослідження за модифікованим варіантом методики «Оцінка рівня домагань» завдань здійснена відповідно до змісту програмового матеріалу з предмету «Українська мова» 5-6 та 9-10 класу спеціалізованої школи («Напишіть 3 дієслова на літеру «П»; Напишіть 1 речення зі звертанням»).
II	Вивчення РД у ситуаціях виконання предметної діяльності. Модифікація завдань: переформулювання вербальних завдань у предметні дії («Сервируй стіл до сніданку; Зроби викрійку блузки з рукавом «Фонариком»);

Кількісний аналіз отриманих результатів дозволяє графічно

продемонструвати співвідношення РД та рівня успішності (РУ) в залежності від змісту виконуваної діяльності (рис. 1).

Короткий аналіз особливостей виконання діяльності:

Досліджувані підліткового віку обирали переважно завдання середнього рівня складності (44 % яких завдань, 26% завдань високого рівня), з них вирішено 90 % завдань, що свідчить про адекватність РД. Шестеро досліджуваних справилися із усіма завданнями (при середньому з тенденцією до високого рівні домагань): при успішному виконанні завдання досліджувані з кожною наступною спробою обирали складніші завдання, що ілюструє їх здатність до критичної оцінки власних дій у ситуації предметної діяльності. Спостерігалися позитивні емоційні реакції, помітно покращився настрій.

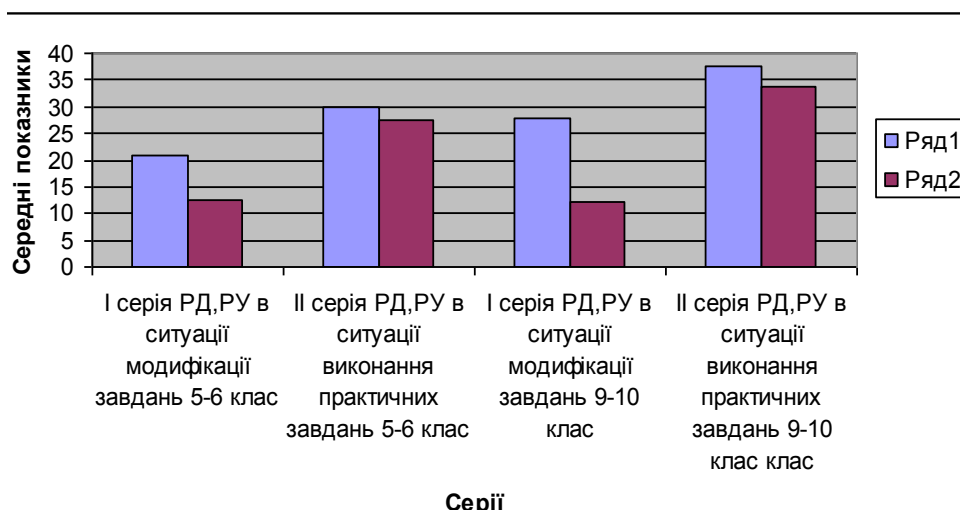


Рис. 1. Порівняльний аналіз РД та РУ осіб, що потребують корекції розумового розвитку при переході від молодшого шкільного до підліткового та від підліткового до юнацького віку в залежності від змісту завдань

Досліджувані юнацького віку, в ситуації виконання завдань на основі навчальної програми «Українська мова» вибирали переважно завдання середнього рівня складності, вирішено було всього 57,3 % завдань, що свідчить про середній РД. При успішному виконанні завдань, спостерігалися позитивні емоційні реакції (посмішка, захоплення, при успішному виконанні досліджувані дивилися на реакцію дослідника, очікували похвали, посмішки). При неуспішному виконанні завдання – досліджувані дещо засмучувались, та обирали завдання нижчого рівня складності.

В обох вікових групах спостерігається середній рівень домагань та рівень успішності виконання завдання.

В ситуації предметної діяльності досліджувані обирали переважно завдання високого рівня складності, вирішено було всього 82,6 % завдань, що свідчить про високий рівень домагань. При успішному виконанні завдань, досліджувані обирали завдання складніші, спостерігалися позитивні емоційні реакції, зацікавлення, впевненість в собі та орієнтація виключно на позитивний результат. При неуспішному виконанні завдання, реакція досліджуваних була не досить вираженою – досліджувані обирали завдання дещо нижчого рівня складності, не засмучувались, оскільки значна частина завдань була виконана вірно. Протягом виконання завдань досліджувані почувались комфортно, іноді уточнювали завдання, досить швидко йшли на контакт.

Досліджуваним, що потребують корекції розумового розвитку при переході від молодшого до підліткового та від підліткового до юнацького віку, більш доступною є практична діяльність, рівень домагань відповідає рівню досягнень.

За результатами дослідження, виявлено, що рівень домагань та рівень успішності виконання завдань школярами, що потребують корекції розумового розвитку, при переході від молодшого до підліткового та від підліткового до юнацького віку залежить від рівня складності матеріалу. При взаємодії з матеріалом, що відповідає їх інтелектуальним можливостям (виконання практичних дій) досліджувані демонструють узгодженість рівня домагань та рівня успішності діяльності.

## **РОЗВИТОК АСЕРТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ У СИТУАЦІЇ ПУБЛІЧНИХ ВИСТУПІВ ШЛЯХОМ ТРЕНІНГОВОЇ РОБОТИ**

**Анастасія Храпко**  
студентка 4 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:  
старший викладач кафедри  
соціальної та практичної  
психології  
**Т.М.Майстренко**

Уміння впевнено виступати перед іншими людьми, переконувати у своїй точці зору - обов'язкова навичка для кожного, хто хоче домогтися успіху в XXI столітті. Публічний виступ - це особлива форма мовної діяльності, націлена на інформування й здійснення бажаного впливу (переконання, вселяння тощо) на слухачів в умовах безпосереднього спілкування. Щоб вміти

переконувати великі маси людей, необхідно багато працювати над собою.

Важливою соціально-психологічною умовою формування впевненості особистості у собі є рівень її асертивності в індивідуальному стилі поведінки.

Проблема асертивності привернула увагу вчених у ХХ столітті: численні дослідження вітчизняних науковців, передовий досвід зарубіжних психологів підтверджують важливість вивчення асертивності як комплексної інтегральної характеристики особистості. Термін «асертивність» запозичено з англійської мови, де він виступає похідним від дієслова «assert» – наполягати на своєму, відстоювати свої права. У вітчизняній психології він почав активно використовуватися у 90-х роках ХХ ст. і означав особистісну рису, що визначалась автономією, незалежністю від зовнішніх впливів та оцінок, здатність самостійно регулювати власну поведінку. Досить часто у психології асертивна поведінка ототожнюється з упевненою поведінкою, яка, за А. Федоровим, трактується як така, при якій мета досягається активно, проте не порушуються права інших людей. Тобто, це поведінка, при якій досягається взаємний баланс інтересів, а засоби, що використовуються, допомагають прийняттю вигідного рішення.

Студентам вищих навчальних закладів досить часто надається можливість виступати на різних конференціях, семінарах, концертах, святах. У багатьох випадках студенти з невідомих причин уникають цієї можливості. А в інших - виступи затягнуті, нудні й нецікаві. Виступаючі читають текст з папірця, збиваються, хвилюються, а це, в свою чергу, відштовхує увагу аудиторії. І одержавши перший гіркий досвід неефективного публічного виступу, студенти відмовляються виступати знову.

Нами було здійснено емпіричне дослідження на визначення рівня впевненості студентів у ситуації публічного виступу за допомогою модифікованого тесту Райдаса. Базою дослідження став Житомирський інститут медсестринства. У дослідженні взяли участь 20 студентів старших курсів (3-4 курси). Вибірка була поділена на дві групи: експериментальну та контрольну - по 10 осіб у кожній групі. Констатувальний зріз показав такі результати: 90% опитаних студентів експериментальної групи мають рівень впевненості нижче середнього; середній (нормативний рівень) впевненості має тільки 10 % опитаних (одна особа). 20% студентів контрольної групи мають рівень середній (нормативний) рівень . Рівень впевненості нижче середнього мають 80 % опитаних.

Експериментальна група взяла участь у авторському тренінгу «Майстерність публічного виступу». Метою тренінгу було – підвищити рівень впевненості особистості у собі у ситуації публічного виступу. Формат тренінгу: 4 заняття по 1,5-2 години.

Після цього було здійснено контрольний зріз обох груп. Здійснене нами емпіричне дослідження показало наступне: після участі у психологічному тренінгу «Майстерність публічного виступу» рівень впевненості у 90% студентів експериментальної групи - середній (нормативний), в той час як рівень впевненості у 80% студентів контрольної групи - нижчий за середній.

Достовірність результатів дослідження в експериментальній групі було перевірено за допомогою методу математичної статистики критерію знаків. Показник статистичної достовірності  $0,004427 < 0,05$ , отже, відмінності між результатами констатувального зрізу і контрольного зрізу не є випадковими і свідчать про його ефективність.

Отримані результати підтвердили висунуту гіпотезу на початку дослідження: проведення курсу тренінгових занять, спрямованих на розвиток асертивної поведінки, підвищило рівень асертивної поведінки студентів ВНЗ у ситуації публічного виступу. Таким чином, засобами психологічного тренінгу було підвищено рівень асертивності студентів у ситуації публічного виступу.

### **Список використаних джерел**

1. Вачков И.В. Психология тренинговой работы. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с.
2. Горбушина О. Психологический тренинг. Секреты проведения – СПб.: Питер, 2008. –232с.
3. Каппони В. Как делать все по-своему или Ассертивность – в жизнь / В. Каппони, Т. Новак. – СПб. : Питер, 1995. – 186 с.
4. Ромек В. Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях. – СПб.: Речь, 2002 –176с.
5. Ромек В. Г. Уверенность в себе как социально-психологическая характеристика личности: автореф. дис... канд. психол. наук. – Ростов н/Д., 1997. – 22с.
6. Хохлова Е. В. Конструктивная агрессивность в формировании навыков асертивного поведения студентов вуза : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогическая и возрастная психология” / Е. В. Хохлова. – Нижний Новгород, 2008. – 26 с.

## **ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СОЦІОМЕТРИЧНОГО СТАТУСУ ТА РОЗВИТКУ САМООЦІНКИ ТВОРЧИХ ЗІБНОСТЕЙ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ**

**Ольга Шафранович**  
студентка 5 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:  
кандидат психологічних наук,  
доцент  
**І.С. Загурська**

Самооцінка є центральною ланкою саморегуляції, визначає й детермінує напрямок та рівень активності особистості, провідні форми діяльності та спілкування. У дошкільному віці провідне значення у системі міжособових стосунків має спільна ігрова діяльність з однолітками, яка виступає основою для формування соціально-психологічного клімату групи дошкільників. Соціометричний статус відображає особливості міжособових відносин у групі дошкільників та виступає показником соціальної позиції дитини в процесі спілкування з іншими. Самооцінка, як складний компонент самосвідомості, розвивається на основі власного індивідуального досвіду та результату міжособової комунікації.

Дослідження взаємозв'язку соціометричного статусу та розвитку самооцінки творчих здібностей у дошкільному віці проводилося на основі спостереження та бесіди; для отримання емпіричних даних була використана методика вивчення динаміки здібностей (МВДЗ) О.Л.Музики та її адаптовані варіанти для роботи з дітьми дошкільного віку та молодшими школярами (І.С. Загурська, Н.О. Никончук, Н.Ф. Портницька), метод соціометрії, варіант для старшого дошкільного та молодшого шкільного віку – «Вибір у дії», запропонований Я.Л. Коломінським. Вибірку становили 15 осіб старшого дошкільного віку – вихованців дошкільного навчального закладу №40 м. Житомир. Дослідження проводилося впродовж 2012-2013 років.

За результатами теоретичного аналізу проблеми самооцінки в дошкільному віці та проведеного дослідження можна зробити такі висновки:

1. Старший дошкільний вік є перехідним віковим періодом, характерними ознаками якого є формування самооцінки як складової самосвідомості особистості (Л.І. Божович, Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, І.І. Чеснокова). Значна увага приділяється взаємозв'язку формування самооцінки та особливостей ігрової діяльності, що є провідною для дошкільного віку. Зокрема,

дослідження Л.А. Венгера, А.В. Запорожця, Л.І. Ельконінової, Т.А. Репіної, Р.Б. Стеркіної вказують на вплив особливостей сюжетно-рольової гри на процес розвитку та становлення самооцінки.

2. Теоретичний аналіз проблеми розвитку творчих здібностей, представлений у працях І.М. Білої, Л.В. Дерев'янка, І.І. Карабаєвої, дозволяє встановити залежність розвитку самооцінки творчих здібностей від особливостей ігрової та продуктивної діяльностей. В ігровій та продуктивній діяльності відбувається розвиток та прояв творчих здібностей та, відповідно, формування самооцінки творчих здібностей. За результатами досліджень І.С. Загурської, Н.Ф. Портницької визначено, що характерними закономірностями розвитку самооцінки творчих здібностей є розвиток рефлексії здібностей та соціальної рефлексії.

3. Я.Л. Коломінський, М.І. Лісіна, Т.А. Репіна, О.О. Смірнова пов'язують становлення самооцінки з процесами взаємного оцінювання у спільній діяльності та спілкуванні. Виявлено, що специфічним продуктом спілкування у дошкільному віці виступає образ себе, образ іншої людини та міжособові взаємовідносини.

4. За результатами теоретичного аналізу проблеми соціометричного статусу, представленого у працях Л.В. Артемової, В.С. Мухіної, Т.А. Репіної, О.К. Ягловської, встановлено зв'язок між соціальним положенням, яке займає дошкільник у системі міжособових взаємовідносин з однолітками, та самооцінкою творчих здібностей. Було виявлено, що основою позитивного соціометричного статусу є визнання досягнень у діяльності з боку соціального оточення. Усвідомлення власних вмінь, що призводять до успіху, рефлексія здібностей та соціальна рефлексія стає фактором розвитку самооцінки творчих здібностей. Самооцінка, виконуючи функцію регуляції спільної діяльності, впливає на соціометричний статус дошкільника.

5. Встановлено наявність взаємозв'язку соціометричного статусу та розвитку самооцінки творчих здібностей у дошкільному віці. Визначено, що характерною особливістю переважної більшості дошкільників, які мають низький соціометричний статус, є вищий показник оцінювання значимості виокремлених творчих здібностей у порівнянні з показником самооцінки рівня розвитку цих здібностей. Це свідчить про усвідомлення можливостей розвитку творчих здібностей та, відповідно, самооцінки у дошкільному віці. Прагнення розвинути власні здібності є своєрідною компенсацією негативного соціометричного статусу.

6. У досліджуваних, які мають високий соціометричний статус, спостерігається протилежна тенденція: показник оцінювання

значимості творчих здібностей є нижчим у порівнянні з показником їх самооцінки. Це свідчить про певні труднощі в розвитку самооцінки творчих здібностей. Імовірно, це можна пояснити тим, що в дошкільному віці дитина найчастіше отримує схвалення з боку дорослих, насамперед вихователя, не за вияв своєї унікальності, а за беззаперечну слухняність.

7. Труднощі в розвитку самооцінки творчих здібностей дошкільників також зумовлюються тим, що виокремленим діям та операціям у структурі операційно-когнітивного компоненту рефлексії здібностей досліджувані присвоюють низький рівень значимості. Це може свідчити про відсутність визнання та поцінування з боку дорослих та ровесників, що зумовлювало б збільшення зацікавленості цією сферою діяльності, усвідомлення можливості розвитку власних вмінь та, відповідно, розвитку самооцінки здібностей.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний аналіз усіх аспектів проблеми взаємозв'язку соціометричного статусу та розвитку самооцінки творчих здібностей у дошкільному віці. Перспективою подальших досліджень може бути аналіз значення соціометричного статусу та розвитку диференційованості самооцінки творчих здібностей у дошкільному віці.

