

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет психолого-педагогічний
Кафедра практичної психології

«Допущено до захисту»

Завідувач кафедри

_____ Мірошник З. М. Реєстраційний № _____
_____ 2023р. «__» _____ 2023р.

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ПІДЛІТКІВ В
УЧБОВО-ДОСЛІДНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Кваліфікаційна робота

студентки групи *ЗПП-19*

ступінь вищої освіти бакалавр

спеціальності 053 Психологія

Луценко Катерини Олександрівни

Керівник

кандидат педагогічних наук, доцент

Останчук О. Є.

Оцінка:

Національна шкала _____

Шкала ECTS _____ Кількість балів _____

Голова ЕК _____

Члени ЕК _____

Кривий Ріг – 2023

ЗАПЕВНЕННЯ

Я, **Луценко Катерина Олександрівна**, розумію і підтримую політику Криворізького державного педагогічного університету з академічної доброчесності. Запевняю, що ця кваліфікаційна робота виконана самостійно, не містить академічного плагіату, фабрикації, фальсифікації. Я не надавала і не одержувала недозволену допомогу під час підготовки цієї роботи. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають покликання на відповідне джерело.

Із чинним «Положенням про запобігання та виявлення академічного плагіату в роботах здобувачів вищої освіти Криворізького державного педагогічного університету» ознайоmlена. Чітко усвідомлюю, що в разі виявлення у кваліфікаційній роботі порушення академічної доброчесності робота не допускається до захисту або оцінюється незадовільно.

Луценко К.О.

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНО- ВОЛЬОВОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ПІДЛІТКІВ В УЧБОВО- ДОСЛІДНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	8
1.1. Дослідження емоцій і волі у вітчизняній і зарубіжній психологічній науці.....	8
1.2. Розвиткові можливості учбово-дослідницького навчання.....	15
Висновки до розділу 1.....	24
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНО- ВОЛЬОВОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ПІДЛІТКІВ, ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ КОРЕКЦІЇ І РОЗВИТКУ.....	25
2.1. Зміст комплексної психодіагностики учнів підліткового віку.....	25
2.2. Аналіз результатів дослідження емоційно-вольової регуляції у підлітків	27
2.3. Психолого-педагогічні засоби розвитку і корекції емоційно-вольової регуляції підлітків.....	41
Висновки до розділу 2.....	47
ВИСНОВКИ	49
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	52

ВСТУП

Актуальність дослідження. Проблеми регуляції і саморегуляції у психічному і особистісному розвитку підлітків не втрачає своєї актуальності попри активні наукові пошуки у сфері емоційно-вольового розвитку індивіда. Рівень сформованості вольових процесів та емоційної сфери знаходяться у сильному зв'язку з діяльнісною, поведінковою, когнітивною, ціннісно-потребовою та іншими сферами психічного і психологічного функціонування. Несформованість регулятивних механізмів відповідно вікової норми може стати причиною поведінкових девіацій, асинхронії і дисинхронії розвитку психіки, а також негативних тенденцій у розвитку особистості (тенденція до низької самооцінки, негативна Я-концепція, низький рівень домагань тощо).

Розвиток регулятивних механізмів засобами навчальної діяльності активно вивчалися вітчизняними вченими. П. Гальперін пропонує використовувати на уроках орієнтовну основу дії, з опорою на яку учні безпомилково виконують інтелектуальні операції. У такий спосіб у школяра розвивається механізм саморегуляції [8, 24].

Цінні висновки для науки і освітньою практики сформульовані О. Леонтьєвим. У дослідженні зв'язку свідомості і діяльності видатний вчений акцентує увагу на важливості процесів саморегуляції учбовою діяльністю. Це стає можливим, коли учень перебуває в онтологічному статусі суб'єкт діяльності, тобто цілісно володіє власною діяльністю. Діяльнісний підхід у вивченні і забезпеченні психічного розвитку забезпечує перехід від зовнішньої регуляції до саморегуляції власною активністю самим учнем [22, 23].

Регулятивні можливості традиційного навчання (пояснювально-ілюстративного) реалізуються через дії за зразком і багаторазове повторення вивченого матеріалу. Зовнішня регуляція домінує над саморегуляцією, що призводить до формування репродуктивного типу мислення і поведінки учнів,

що, у свою чергу, перешкоджає нормальному розвитку емоційно-вольової регуляції учнів.

Різноаспектно емоційно-вольова регуляція вивчається сучасними дослідниками: О. Коваленко вивчає волю з точки зору філософських і правових регулятивів активності індивіда [17]; М. Чумаков досліджує логічно-структурну будову процесу емоційного і вольового функціонування індивіда [43]; Н. Ковтун досліджує емоційно-вольовий розвиток на основі категорії «активність» [19]; Ю. Данчук [9] і Ж. Новікова [29] досліджують характерологічні особливості емоційно-вольової регуляції у різних вікових груп, передусім, дітей і підлітків.

У наукових працях висвітлюються найбільш гострі проблеми, спричинені недостатнім розвитком емоційно-вольової регуляції особистості, і обґрунтовується необхідність своєчасної психолого-педагогічної підтримки підлітків.

Перспективною лінією є вивчення особливостей розвитку регулятивних механізмів засобами навчально-дослідницької діяльності. Учень-дослідник перебуває в активній пізнавальній і самоорганізаційній позиції; цим створюються сприятливі умови для розвитку вищих психічних функцій – саморозвитку, саморефлексії, самоорганізації та ін. Психологічні ефекти впливу такого типу навчання ще недостатньо вивчені. Цим зумовлений вибір **теми** нашого дослідження: *«Розвиток емоційно-вольової регуляції підлітків в учбово-дослідницькій діяльності»*.

Мета дослідження: вивчити рівень ефективності розвитку емоційно-вольової регуляції учнів підліткового віку в умовах учбово-дослідницької діяльності, визначити дієві засоби розвитку і корекції емоційно-вольової регуляції підлітків.

Відповідно до мети були поставлені наступні **завдання дослідження:**

1. Провести теоретичне дослідження проблеми розвитку емоцій і волі підлітків в учбово-дослідницькій діяльності.

2. Вивчити залежність рівня активності в учбовій діяльності від рівня емоційно-вольової регуляції.

3. Обґрунтувати психологічні умови вдосконалення механізмів емоційно-вольової регуляції підлітків засобами учбово-дослідницької діяльності.

4. Емпіричним шляхом дослідити рівень розвитку емоційно-вольової сфери підлітків.

5. Упорядкувати програму з розвитку емоційно-вольової регуляції підлітків.

Об'єкт дослідження: емоційно-вольова сфера підлітків.

Предмет дослідження: розвиток емоційно-вольової регуляції підлітків в умовах учбово-дослідницької діяльності.

Задля досягнення мети і виконання поставлених завдань використовувались наступні **методи і методики дослідження:**

- *теоретичні методи* дослідження: аналіз наукової літератури та наукових праць, узагальнення теоретичних висновків; системний підхід; аналіз, синтез, абстрагування;

- *емпіричні методи* дослідження: спостереження, бесіда, опитування, тестування: методика ЕРІ (Г. Айзенк); діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл); тест «Самооцінка сили волі» (Н. Обозов); анкета для оцінки рівня шкільної мотивації (Н. Лусканова);

- *статистико-математичні методи:* методи описової статистики.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання діагностичного комплексу і розвивальної програми у роботі психологічної служби закладу освіти з підлітковою групою задля розвитку механізмів емоційно-вольової регуляції.

Апробація результатів дослідження. Основні результати дослідження оприлюднені на щорічній звітній науково-практичній конференції студентів і молодих учених «Психологічний супровід особистості в умовах війни» (Кривий Ріг, 2023 р.).

Експериментальна база дослідження: дослідження проводилось на базі Криворізької гімназії №69 Криворізької міської ради протягом 2022-2023 н.р. Вибіркова сукупність представлена учнями 9-х класів (35 осіб).

Структура кваліфікаційної роботи: робота складається із вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаної літератури (48 джерел). Робота вміщує 8 таблиць і 10 рисунків. Обсяг роботи становить 56 сторінок друкованого тексту.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ПІДЛІТКІВ В УЧБОВО-ДОСЛІДНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Дослідження емоцій і волі у вітчизняній і зарубіжній психологічній науці

Поняття емоцій, визначення їхнього статусу, класифікація, опис термінологічного апарату та методів дослідження активно вивчаються у вітчизняній і зарубіжній психології.

Особливість емоцій як об'єкту психологічного дослідження в багатоаспектності вивчення, взаємозв'язку емоцій з іншими компонентами психіки людини. На разі вченими емоційна сфера індивіда вивчається по таких напрямках: емоційні реакції, емоційні переживання, емоційні ситуації. Через емоції людина вибірково ставиться до ситуації і явищ, з якими стикається: радість, тривога, обурення, подив та ін. Емоційне забарвлення може бути позитивним і негативним, різною буває емоційна експресія і, відповідно, невербальні реакції індивіда (міміка, рухи).

Сучасними психологічними дослідженнями у сфері психології емоцій і психології волі є праці Ю. Данчук [9], Н. Дмитріюк [11], М. Кандиба [16], А. Кочарян [20], Е. Носенко [30, 31], І. Павлова [32] та ін. Спільним для наукових робіт різних авторів є висновок про важливість розвитку емоційно-вольової регуляції у підлітків, оскільки нерозвиненість регулятивних механізмів погано впливає на різні види діяльності, навчальної, у тому числі.

У межах своїх досліджень К. Ізард виділив основні емоції. Різне поєднання емоцій формує комплексні емоційні стани. Для прикладу можна навести характерний для дитини стан – поєднання страху, гніву, провини та інтересу [15].

Найбільшої популярності отримали теорії, які обґрунтовують емоційно-вольову регуляцію особистості на основі поняття «регуляція». Регулятивний

підхід спирається на ідеї рефлекторної теорії фізіолога І. Сеченова, який є автором вчення про довільну поведінку людини. Причиною поведінкових реакцій і вчинків, згідно концепції видатного вченого, є думки, моральні почуття людини [36].

У дослідженнях у галузі психофізіології і психології виявлені прості і складні форми регуляції. На думку М. Басова, суть простої регуляції полягає у тому, що кожна наступна поведінкова реакція визначається попередньою. І лише складна форма регуляції є, по-суті, вольовою [4]. Сміслові навантаження поняття «воля» у тому, що це своєрідний механізм, завдяки якому індивід регулює свої психічні функції, перебудовує їх відповідно до поставленого завдання. Разом з тим, регуляція здійснюється не лише на рівні вольових і свідомих процесів. Значиму роль відіграють емоції людини. Саме емоції спрямовують активність індивіда, стимулюють (або гальмують) його поведінку і діяльність, у цілому визначають психічний стан людини [4].

Дослідник М. Чумаков вивчає проблематику емоційно-вольової регуляції з дотриманням принципу інтегративності всіх психічних процесів. Ідея полягає у тому, що регулятивні механізми спрацьовують в умовах взаємодії індивіда з соціумом, особливо при наявності бар'єрів у досягненні значимої мети. Вольові зусилля завжди підкріплюються емоціями, саме тому воля не виключає емоційний вплив, а утворює складну систему завдяки внутрішній інтеграції [43].

В психології воля вивчається з двох позицій: як вольова активність і як вольова регуляція. Вольові процеси охоплюють лише ті дії людини, які зумовлюються не бажанням чи інтересом, а обумовлені необхідністю подолання труднощів, необхідністю досягнення цілей, необхідністю виходу за власні можливості. У такому процесі формуються вольові якості особистості. Поступово розгортається становлення вольового компоненту особистості.

Н. Ковтун в одноосібній монографії проводить теоретико-методологічний аналіз дефініцій: воля, індивідуальна воля, суспільна воля, воління. Дослідниця розглядає волю «...як творчий імпульс щодо різних форм

активності, ...воля постає не тільки основою усвідомлення потреб та інтересів, а й висхідним положенням повсякденного вибору людини. Воля відіграє вирішальну роль у виробленні, селекції, закріпленні та ретрансляції системи знань, переконань, ідеалів, цінностей індивіда і суспільства загалом» [19]. Воля на індивідуальному рівні стосується потребової і мотиваційної сфери окремої особистості; суспільна воля проявляється на рівні соціальних груп у процесі досягнення мети і розв'язання поставлених задач їхніми суб'єктами.

Ключовим для нашого дослідження є наукова позиція про волю у зв'язку з свідомими процесами. У підлітковому віці активно розвиваються процеси свідомі і довірливі. Навчання цілеспрямовано впливає на розвиток свідомості і вищих психічних функцій, когнітивних, у тому числі. Тому, вивчення волі у зв'язку з поняттям «свідомість» є перспективним напрямом дослідження. Вченими виявлено сильний зв'язок між рівнем вольової і емоційної зрілості підлітків. Завдяки вольовим зусиллям людина здатна керувати емоціями (передусім, негативними); у свою чергу, позитивні емоції стимулюють людину докладати більше зусиль (проявляти волю). Також, воля нерозривно пов'язана з таким видом активності, як діяльність. Чим більш розмаїтим є досвід участі у різних видах діяльності, тим на більш високому рівні працює вольовий механізм. Отже, «воля» перебуває в одному смислову ряду з такими поняттями, як «свідомість», «досвід», «знання» та ін.

Вольова регуляція реалізується і розвивається в об'єктивній дійсності, у значимому виді діяльності. Разом з тим, вольова активність і вольові механізми саморегуляції зберігають вплив суб'єктивності індивіда, оскільки вольовий акт має місце лише у докладанні зусиль заради реалізації своїх потреб, відстоюванні своїх переконань і досягненні особистісно значимої мети.

Емоції також нерозривно пов'язані з індивідуальністю людини (її суб'єктивністю, передусім). Емоційне сприйняття подій безпосередньо залежить від самобутності, суб'єктивного сприйняття оточуючого світу і самого себе.

У поєднанні емоційного і вольового аспектів виникає емоційно забарвлена вольова активність людини. Завдяки позитивним емоціям дії людини стають більш впевненими, ефективними, цілеспрямованими. Емоції підтримують вольові процеси, виконують стимулюючу роль. Вольова регуляція урівноважує емоції і рацію, коригує вплив емоцій на дії і вчинки індивіда. Очевидно, що для ефективного саморозвитку індивіда необхідним є потрібен баланс емоційного і вольового компонентів психіки.

Актуальність вивчення механізмів емоційно-вольової регуляції пояснюється їх складністю за структурою і процесом формування. З переходом від дитинства до підліткового віку вимоги до підлітків суттєво зростають, передусім, в освітній діяльності. Від підлітків очікують більш високої здатності керувати своїми емоціями, поведінковими реакціями, діями, відносинами з іншими людьми і самим собою.

Підлітковий вік, відповідно до позиції Д. Леонт'єва, період інтенсивного, стрімкого розвитку емоційно-вольової регуляції індивіда. У свою чергу, розвинена воля і емоційний інтелект є ознакою соціальної зрілості [23].

Взаємозв'язок емоцій і волі у розвитку дитячої психіки глибоко вивчав Л. Виготський. Емоційно-вольова регуляція забезпечує процес саморозвитку і самовдосконалення дитини, допомагає долати труднощі під впливом провідного виду діяльності [7].

С. Рубінштейн пов'язує поняття «регуляція» з поняттям «активність»: регуляція, власне, і є одна з форм активності індивіда. Потреби соціалізації спонукають людину до вибору адекватної моделі поведінки, відповідним чином емоційно реагувати на зовнішні стимули. Вчений вивчає два основні типи регуляції – мимовільна (присутня в психічному від народження) і довільна (набута); органічне поєднання мимовільних процесів з довільними забезпечують гармонійний тип розвитку дитини. Тут постає питання про узгодженість зовнішнього впливу на дитину з боку соціуму і процесів самостійного вибору і прийняття рішень [36].

Попри велику кількість наукових праць, взаємозв'язок емоцій і волі залишається для науки неоднозначним. Залежно від сили емоційних переживань і вольової зрілості можуть бути різні диспозиції: вольовими зусиллями людина стримує свої емоції, або, навпаки, сильні емоції підпорядковують собі волю, дезорганізують діяльність і поведінку.

У підлітків емоції більш проявляються більш сильно, інтенсивно, ніж спрацьовує вольовий механізм, коли йдеться про поведінку, діяльність, процес прийняття рішень тощо. Підлітковий вік характеризується високою емоційною нестабільністю, що проявляється в емоційній нестійкості, дратівливості, агресивності. Для підлітків характерним є бажання підбирати аргументи на користь поведінки, яка емоційно є більш привабливою, на протиположну соціально очікуваній поведінці, яка є необхідною й доречною у певній ситуації. Підлітки захоплюються людьми з сильною волею, прагнуть бути схожими на них [6, 11, 32].

Підлітковий вік характеризується гострою амбівалентністю: з одного боку, недостатній життєвий досвід, з іншого – прагнення до самоствердження та самостійності. Амбівалентність спостерігається у швидкому переході від емоцій ексцитаційних до астеничних (від піднесеного, енергійного стану до апатії і байдужості). Амплітудні емоційні переживання підлітків свідчать про високу емоційну нестабільність, що може спричинити деструктивні процеси у поведінці, формуванні особистості (передусім, самооцінки і Я-концепції).

Віковою особливістю підліткового віку є формування мотивації самовдосконалення. Йдеться про потенційну готовність підлітків ставити далекі цілі, сформованість виконавської готовності доводити справи до кінця, проявляти наполегливість, свідомо спрямовувати свою активність і аналізувати результати.

Слід брати до уваги ще одну вікову закономірність, яка стосується зв'язку мотиваційної та інших сфер психіки. Дисинхронія між мотиваційною і вольовою сферами спонукає рухатися уперед, до самовдосконалення. Мотиви навчання яскраво характеризують учня та його пізнавальну

діяльність, являють собою внутрішню психологічну активність, яка впливає на діяльність і поведінку особистості [5, 15].

Головним способом формування емоційної стійкості у підлітків є навчання. Навчання і психічний розвиток підлітка перебувають у складному, динамічному взаємозв'язку. На підлітковий вік припадає активна фаза розвитку самопроцесів, у тому, числі регулятивних [7]. Підліток підіймається з рівня саморегуляції на рівень самоорганізації. Розвиток саморефлексії тепер стає базовим завданням кожного уроку. Вміти аналізувати себе, оцінювати себе, змінювати себе – очікувані компетенції учня підліткового віку [7].

Щоби навчання сповна виконало свою важливу соціальну функцію - розвиток психіки і особистості дитини, необхідно забезпечити умови для переходу учня з онтологічного рівня «об'єкт впливу» на рівень «суб'єкт діяльності». Перебування підлітка в суб'єктній позиції робить його максимально відповідальним за свою власну діяльність – учбову діяльність. Це означає, що вольова регуляція охоплює всі елементи діяльності: постановку мети (мотивація), вибір об'єкту пізнання, підбір засобів діяльності (методи, прийоми, обладнання тощо), планування і поетапна реалізація діяльності, аналіз результатів і продукту діяльності. Проявити витримку у досягненні мети діяльності в умовах свободи вибору – такою є формула ефективного навчання. Іншими стають інструменти, які використовує учитель: замість примусу і різних форм заохочення тепер в учня починає формуватися механізм самомотивації, коли учень сам себе спрямовує, стимулює визначає значимі для себе пріоритети. Відповідно, така активність має позитивне емоційне забарвлення.

Якісно вищий рівень емоційно-вольової регуляції у підлітковому віці проявляється у наступному: зростає самостійність виконання навчальних завдань; самоконтроль і саморефлексія підкріплюються відповідними вміннями їх здійснювати; набувають чітких форм пізнавальні інтереси, вони стають більш вибірковими; зрілих форм набуває готовність до виконання

складних інтелектуальних операцій (моделювання, індукція і дедукція, аналіз, узагальнення, генерування різних ідей та ін.) [1, 3, 5].

У навчальному процесі емоційно-вольова регуляція розвивається за допомогою навчальних завдань різного типу. У традиційному навчанні перевага надається репродуктивним завданням і видам діяльності. Витримка, уважність і наполегливість розвиваються через виконання великої кількості завдань за зразком. Саме цим пояснюються значні обсяги домашніх завдань і багаторазове повторення вивченого. Репродуктивне навчання позбавлене творчого компонента, а отже таких переваг творчості, як натхнення, цікавість, допитливість, осяяння, мотивація реалізувати свій задум. Іншими словами, позитивні емоції локалізовані, збіднілі і не виконуються своєї регулятивної функції. Навпаки, домінують негативні емоції (тривога, невпевненість, незадоволеність собою або іншими), оскільки учень перебуває під тотальним зовнішнім оцінюванням педагогів, який весь час порівнює роботу учня з наданими зразками [34, 39].

Більш високий рівень складності притаманний завданням проблемно-пошукового типу. Учень тепер стає повноцінним суб'єктом пізнання. Він тепер стає відповідальним і за пошук власного способу розв'язку задачі (оскільки зразок у такому разі відсутній), і за процес розв'язання задачі, і за об'єктивну оцінку результату [37, 42]. Вищої емоційно-вольової регуляції потребують завдання дослідницького і творчого типу. Саме такі завдання найкраще сприяють розвитку емоційної і вольової сфер особистості підлітка. Творчо-пошуковий процес породжує позитивні емоції дослідника, пробуджує інтуїцію, посилює мотивацію і особистісну виключність учня у пізнавальний пошук. Саме у творчості учень отримує свободу вибору, необхідну складову відповідальності (відповідальність потребує на свободу вибору). Дослідження потребує колективної взаємодії (на відміну від репродуктивних завдань). Синергія творчих зусиль підвищує впевненість і наполегливість суб'єктів пізнання, розвиває діалогічне мислення і формує відповідні моделі поведінки. Цим пояснюється висока ефективність пошукових, дослідницьких і творчих

видів навчальної діяльності. У груповій роботі формується не лише індивідуальна відповідальність, а й колективна, суспільна, що підвищує соціальну зрілість школяра. У партнерських відносинах, характерних для колективного дослідження, підліток стає більш впевненим, ініціативним, відповідальним за роботу групи, навчається критично мислити [39, 40].

У наступному параграфі аналізуються розвивальні можливості навчально-дослідницької діяльності у контексті емоційно-вольового розвитку підлітків.

1.2. Розвиткові можливості учбово-дослідницького навчання

Традиційне навчання у загальноосвітній школі побудоване на принципі монологічного освоєння оточуючої дійсності (живої, неживої, соціальної), коли обґрунтовується лише одна позиція, один погляд на сутність явищ і речей. На такому принципі побудовані шкільні підручники, хоча наука розвивається через додання протиріч, конфліктів ідей і світоглядів. Як наслідок, у школярів розвивається репродуктивний тип мислення, схильність до копіювання відомих ідей, автоматичне запам'ятовування, накопичується досвід використання різних форм плагіату. Молода особа перетворюється на особистість, якою легко маніпулювати, формувати потрібну модель поведінки і світобачення. Отже, провідним методом такого навчання виступає пояснювально-ілюстративний метод, а провідною діяльністю учнів – репродуктивна діяльність.

Розвиток мислення потребує на діалогічне освітнє середовище, коли кожен учасник пізнавального процесу сповна реалізує свою суб'єктність, впливає на позицію інших суб'єктів, у взаємодії з якими проходить шлях від незнання до знання. Лише за цих умов пізнавальний процес стає багатовекторним, ймовірнісним, насиченим інсайтом, соціально активним і завдяки цьому – продуктивним у когнітивному і особистісному розвитку.

Дослідницький тип навчання у школі і формування в учнів сильного мислення запропонував і обґрунтував у своїх наукових працях Дж. Д'юї - засновник демократичного, прагматичного, раціонального підходу в освіті. У своїй книзі «Освіта і демократія» видатний американський вчений наскрізною лінію проводить ідею про фундаментальну роль освіти в розбудові демократичного суспільства [12, С. 126]. Знання, мислення, досвід учнів мусять змінювати життя громади на краще, допомагати вирішувати реальні проблеми, в цьому моральність освіти. Через дослідження реально існуючих проблем в учнів формується позиція активної, відповідальної людини. В умовах колективної дослідницької діяльності відбувається взаємодія, взаємний обмін думок, переконань, знань і емоцій учнів. Стимулом колективного мислення стає проблема. Проблема породжує амбівалентні почуття (позитивні і негативні): цікавість, непевність (страх) і захоплення перед невизначеністю, інсайт та інші [12, С. 126]. Постановка проблеми потребує від учителя високої майстерності: вона повинна викликати труднощі у розв'язанні і, разом тим, не бути надскладною, для запобігання «розриву у розумінні».

К. Роджерс на власному психотерапевтичному досвіді і узагальненому педагогічному досвіді шкільних вчителів переконує в ефективності індивідуальних і колективних досліджень, коли йдеться про психічний розвиток дитини [38]. Так, індивідуальне дослідження супроводжується укладанням документу – «договору» між учителем (керівником, консультантом) і самим учнем, в якому зазначаються мета, завдання, методи, етапи, терміни виконання дослідницького завдання. Головні суб'єкти освітнього процесу (учитель і учні) стають партнерами. Відмінність такого типу відносин: паритетність, компроміс в ухваленні рішень, врахування потреб і інтересів кожного суб'єкта. Визначеність умов організації дослідницької діяльності, партнерство у співпраці з учителем викликає в учня почуття достоїнства, впевненості у своїх можливостях (потенційних і актуальних), робить його повноцінним суб'єктом учбово-дослідницької

діяльності. Продуктом такої співпраці і таких переживань стає позитивна Я-концепція учня. Тут слід зазначити, що партнерські відносини в Концепції «Нова українська школа» (проект МОН України) визначаються, на разі, як пріоритетні, базові для вітчизняної школи [28].

Разом з тим, К. Роджерс вказує на високий розвитковий потенціал колективних учбових досліджень, коли учні працюють в малих групах (по 4 – 6 осіб). Спільна пошукова діяльність в ситуації невизначеності способу вирішення поставленої проблеми згуртовує колектив дослідників, сприяє актуалізації психічного і особистісного потенціалу кожного члена групи, формує толерантне ставлення один до одного, розвиває емпатію, комунікативні здібності, критичність і гнучкість мислення, відповідальне ставлення за спільний результат, розвиває вольові якості [38].

Сучасні зарубіжні дослідники Ф. Раймерз і Н. Мак-Гінн [37], Т. Ковальський [18] обґрунтовують значимість науки (наукових теорій, фактів, експериментальних даних) і наукового дослідження як організаційної форми розвитку науки у шкільному навчанні. Зазначається про використання компетентного діалогу, проблемних ситуацій в управлінні пізнавальним процесом на уроках, для прийняття ефективних рішень, організації дискусії, вирішення проблемних питань і ситуацій.

Значимість забезпечення свободи вибору для всіх суб'єктів освітнього процесу висвітлюється в працях М. Фуллана [42]. Автор пояснює глибинне значення внутрішньої і зовнішньої співпраці керівників, педагогів і учнів задля розвитку освітньої системи і кожного суб'єкта. Перспективним є поєднання інтелектуального, соціального (лідерського) і духовного аспектів в розвитку людини. Наскрізною є ідея підвищення складності всієї освітньої системи і всіх її компонентів. Складність стимулює постійні зміни, які, у свою чергу, спонукають педагога і учня проявляти активність, включатися в науковий пошук, докладати волю, актуалізувати свій потенціал, емоційно-мотиваційний, в тому числі.

У вітчизняній педагогічній і психологічній науці особистісно-перетворювальний потенціал дослідницького навчання у школі вивчає А. Сологуб [40]. Вчений теоретично і емпірично, на основі лонгитюдних досліджень за когнітивним і особистісним розвитком ліцеїстів в умовах системної навчально-дослідницької діяльності доходить висновків про якісні зміни підлітків: посилення пізнавальної мотивації, коли головним стає бажання розкрити закони природи (живої, неживої, соціальної), розвиток здатності до самоосвіти (на уроці лише починається дослідження, а продовжується воно в позаурочний час, в режимі самоосвіти), формування дослідницької поведінки. Якісних змін зазнає мислення: відбувається перехід від репродуктивного, стереотипного, ригідного типу мислення, до креативного (дивергентного), гнучкого, ймовірнісного. Характер доповнюється рисами особистості, властивими досліднику: активний, принциповий, об'єктивний (опора на факти і реальні події), наполегливий, вольовий у досягненні цілей, ерудований, діловий, творчий, з почуттям колективізму та інші корисні риси інтелектуально розвиненої особистості [40].

Автором запропонована нова типологія уроків, яка повністю узгоджується з етапами наукового дослідження: організація дослідження, здійснення дослідження, аналіз результатів дослідження, контроль і оцінка результатів дослідження, проектування наступного дослідження. Включеність ліцеїста у навчально-дослідницьку діяльність на всіх уроках з різних навчальних дисциплін переводить його зі статусу «учень» (той, кого вчать) у статус «дослідника» (той, хто сам визначає логіку власної пошукової діяльності, є суб'єктом пізнання). Такий перехід має чисельні і далекі позитивні соціально-психологічні наслідки: більшість ліцеїстів мають благополучний соціальний статус (незалежно від успішності навчання), чому сприяла систематична робота в творчих групах, самооцінка адекватна або висока, низький рівень особистісної і шкільної тривожності, висока пізнавальна активність, зорієнтованість на наукову творчість і самореалізацію на вищому рівні своїм потенційних можливості [40].

Дослідницький тип навчання базується на розумінні сильного (дивергентного, критичного, гнучкого) мислення як здатності людини сприймати ідеї, аналізувати висновки з них, піддавати їх раціональному сумніву, зіставляти з протилежними точками зору, аргументувати власну позицію і змінювати її з опорою на факти і докази, здійснювати рефлексію особистого досвіду, узагальнювати знання та інші розумові операції вищого рівня. Отже, відбувається вдосконалення пізнавальних функцій на різних рівнях: від елементарного (початкового) до рівня вищих психічних функцій. Розвиток мислення в умовах дослідницької діяльності – це активний та інтерактивний процес взаємодії суб'єктів пізнання, спрямований на творчу інтеграцію ідей, переоцінку і перебудову знань та інформації, прийняття сильних рішень і, опосередковано, на саморозвиток особистості.

Зміст, методи і форми дослідницького підходу у навчанні здійснюють сильний вплив на розвиток психіки і особистості учня (когнітивний, емоційно-вольовий, мотиваційний, поведінковий, інтереси і потреби, характер). Відбувається перехід від пошукової поведінки до її вищого рівня – дослідницької поведінки.

Психолого-педагогічні основи дослідницького навчання у школі всебічно вивчає О. Савенков. На думку вченого, систематичний самотійний і колективний науковий пошук налаштовує дитину на творче освоєння оточуючого світу і себе у цьому світі, перебудовує відомі способи діяльності і завдяки цьому - глибоко впливає на психічні процеси, поведінку і особистість дитини (розвивається пошукова активність, допитливість, наполегливість). Одночасно, учнем освоюються нові, більш складні емоції, такі, як натхнення, альтруїзм, гордість, оптимізм, наполегливість, поряд з простими емоціями (радість, страх, сум, здивування та інші). Розвиваються психічні механізми самовладання, усвідомлення і контролю за власним емоційним станом, розкріпачується психічний потенціал дитини [39].

Дж. Д'юї з цього приводу влучно зазначає, що «почуття дитини передусім мисленню чи супроводжує його під час взаємних контактів дитини і світу...Навчання не може бути веселим, але може бути цікавим, а отже, і захопливим» [13, С.6]. Серед позитивних емоцій, які переживає учень під час дослідження, – це радість пізнання.

В умовах системної учбово-дослідницької діяльності докорінних змін зазнає поведінка учнів. Йдеться про формування її нового типу – дослідницької поведінки. Дослідницька поведінка – це вища форма пошукової поведінки. Такий тип поведінки формується завдяки проблемним, нестандартним ситуаціям, для яких відсутні шаблони пояснення і розв'язання. Звичні способи діяльності не спрацьовують і саме це стимулює пізнавальну активність людини. Творчість – це найвищий прояв дослідницької поведінки.

Дослідницька поведінка виконує розвиткову функцію: суб'єкт пізнання збагачує свій фонд знань, умінь і навичок новими знаннями, конструює нові способи вирішення проблеми (відомі прийоми поєднуються в новій комбінації), оновлюється досвід, соціальне середовище (комунікація з іншими суб'єктами), відбуваються зміни в мотиваційній сфері (змінюється пріоритетність різних груп мотивів), формується нова модель поведінки.

Розвиткова функція учбово-дослідницької діяльності реалізується через зіткнення позитивних і негативних емоцій, які переживає суб'єкт пізнання.

Амбівалентність почуттів спричинюється проблемною пізнавальною ситуацією: з одного боку, вона для учня є привабливою, інтригуючою, викликає бажання її розв'язати, а з іншого боку, підвищує тривожність і нервову напругу через невпевненість, сумнів, чи вистачить компетентності знайти правильне рішення. Психологи охарактеризували стан людини, коли дослідницька задача (питання, ситуація) дійсно сприймається нею, як проблемна: якщо у людини підвищене емоційне переживання, прояви здивування і високого інтересу, труднощі у поєднанні з наполегливістю у розв'язанні проблеми. І навпаки, якщо учень пасивний, байдужий (апатичний)

стосовно проблемного питання, у нього відсутні пізнавальні емоції (радість пізнання нового, натхнення в процесі постановки власної гіпотези тощо) – це надійний показник негативного емоційного стану учня в процесі пізнавальної діяльності.

Роль позитивних емоцій очевидна – підвищення самооцінки, пізнавального інтересу, посилення мотивації досягнення успіху тощо. На різних етапах учбового дослідження виникають відповідні позитивні емоції. Так, емоція здогадки, інсайту виникає на етапі висунування власної гіпотези, емоція радості – на етапі підтвердження її істинності, емоція здивування – на етапі осмислення парадоксу (протиріччя), емоція задоволення – на етапі колективного обговорення ймовірнісних способів вирішення проблеми і т.п. Позитивні емоції стимулюють пізнавальний процес, збагачують можливості дослідницької діяльності.

Особливий науковий інтерес становить питання про значимість впливу негативних емоцій на психіку, особистість та діяльність. Теоретично і емпірично обґрунтовані дві альтернативні позиції про позитивні і негативні наслідки впливу негативних емоцій і переживань на учня в освітньому процесі.

Психічний розвиток відбувається лише за умови долання певних утруднень, перешкод, виходу психіки як системи з зони актуального розвитку в зону ближнього розвитку (за Л. Виготським) [7]. Такий процес може супроводжуватися негативними емоціями і негативними психоемоційними станами, які сприймаються індивідом, як стресові. У свою чергу, щоби подолати стрес, людині треба мобілізувати свій психофізичний і особистісний потенціал, застосувати не лише всі свої внутрішні ресурси, а й віднайти додаткові (пересилити, перевищити самого себе). Саме в таких випадках розвиваються вольові можливості людини. Оптимальний для конкретного індивіда рівень стресу рухає психічний розвиток уперед.

У дослідницькому навчанні постановка проблемних завдань є головною дидактичною вимогою. Отже, учні постійно перебувають у ситуації, яка вимагає від них надзусиль, більших ресурсів, ніж сформувалися наразі. Проблемні ситуації виконують розвиткову функцію лише у тому випадку, коли учню вдається з докладанням великих зусиль (волі) розв'язати проблему. Виникають емоції радості, почуття гордості собою, впевненості у власних силах; успіх позитивно впливає на учбово-дослідницьку діяльність учня. Також, слід брати до уваги той факт, що висока успішність учня у розв'язанні проблемних питань не формує «зону комфорту», оскільки кожного разу, навіть успішному учневі, треба докладати надзусилля, завжди виходити за межі своїх можливостей. Пропонується підхід керованого виходу за межі «зони комфорту», коли педагог пропонує для розв'язання завдання помірної складності з високою ймовірністю його успішного розв'язання (з одного боку, завдання проблемне, ускладнене, а, з іншого боку, доступна складність дозволяє учню досягти успіху).

Пізнавальний пошук може породжувати негативні емоції у разі неспроможності учня правильно розв'язати поставлене проблемне завдання: підвищується тривожність через очікування невдачі, виникає невпевненість у своїх силах, сором бути гіршим за інших однокласників, навіть, відчай.

Негативні емоції можуть виконувати функцію захисного механізму – «позитивного стресу». Негативний емоційний стан може спричинювати мобілізацію пам'яті і уваги, активізацію вольових зусиль, обрання більш безпечної поведінкової стратегії, обережного поводження, іншими словами, покращує адаптаційні механізми. У результаті, дослідник приймає більш ефективні рішення. Загалом, негативні емоції виникають через те, що проблемні питання, які постійно вирішуються в процесі дослідницького навчання, примушують суб'єкта пізнання вийти з «зони комфорту», коли звичні когнітивні стратегії не спрацьовують. Отже, роль негативних емоцій суперечлива: з одного боку, вони перешкоджають, ускладнюють процес

досягнення мети, а з іншого боку – мобілізують психічні ресурси людини, утримують людину від прийняття ризикованих рішень, розвивають адаптаційні можливості. Важливо попередити, не призвести до розчарувань і зневіри у власних можливостях.

J. Forgas так пояснює амбівалентність впливу негативних емоцій: позитивні емоції орієнтують індивіда на самопроцеси (саморозвиток, самовдосконалення, саморефлексію), негативні емоції – на адаптацію, орієнтацію на зовнішні стимули [45].

Позитивні і негативні емоції, які виникають в процесі навчально-дослідницької діяльності учнів, можуть виконувати функції протилежної дії. Позитивні емоції – укріплюють впевненість учня у власних силах (підвищується самооцінка, формується позитивна Я-концепції, високий соціальний статус тощо) і, разом з тим, можуть знижувати самоконтроль на ґрунті самовпевненості. Так само, негативні емоції можуть виконувати негативну роль (зростання тривожності, невпевненості, негативна Я-концепція тощо) і, разом з тим, виконувати корисну функцію – бути «корисним стресом» (підвищувати активність когнітивних процесів, прагнення докладати більше вольових зусиль, покращує адаптованість індивіда). У зв'язку з цим, перед педагогами постає завдання дидактично, методично і психологічно грамотно використовувати технологію дослідницького навчання підлітків.

Висновки до розділу 1

Підлітковий вік – це період найвищої емоційної нестабільності особистості, яка зумовлена нестачею психологічних засобів вираження емоцій і почуттів у різних соціальних ситуаціях, недостатньою емоційною зрілістю і низьким емоційним інтелектом, зокрема. Емоційна розбалансованість проявляється у формі поведінкових девіацій і проявах негативних рис особистості. Уміння керувати власними емоціями знаходиться у прямому сильному зв'язку з вольовою сферою: свідоме і цілеспрямоване управління власними емоціями потребує на докладання волі, зусиль над собою і, безумовно, досвіду коректного реагування на зовнішні подразники. Розвиток емоційно-вольової сфери пов'язаний з рівнем розвитку рефлексії – здатністю індивіда здійснювати самоаналіз ситуації, власних емоцій і почуттів, а також правильно розуміти емоції інших людей. Рефлексія і емоційно-вольова регуляція являються вищими психічними функціями, становлення яких – найбільш складний процес психічного і особистісного розвитку індивіда.

Висока соціальна роль у розвитку емоційно-вольової регуляції належить навчанню; залежно від типу навчання (змісту, форм і методів навчання) розвиток психічних процесів відбуватиметься у певному напрямку. Високими розвивальними можливостями володіє дослідницька діяльність учнів на уроках. Психологічна оцінка ефективності навчально-дослідницької діяльності різноаспектно здійснюється сучасними вченими. Результати лонгитюдних досліджень підтверджують високу учбову мотивацію підлітків, готовність здійснювати самостійний пошук інтелектуальних рішень, що потребує вольових зусиль і емоційної витривалості для повного виконання навчальних завдань проблемно-пошукового типу.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ПІДЛІТКІВ, ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ КОРЕКЦІЇ І РОЗВИТКУ

2.1. Зміст комплексної психодіагностики учнів підліткового віку

На основі висновків теоретичного дослідження було проведене емпіричне вивчення рівня емоційно-вольової регуляції підлітків.

Для емпіричного дослідження емоційного стану, вольової регуляції та учбової мотивації підлітків існує досить широкий спектр діагностичних засобів [14]. Нами для дослідження були обрані наступні методики:

- 1) особистісний опитувальник ЕРІ (методика Г. Айзенка) [1];
- 2) діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл) [14];
- 3) тест «Самооцінка сили волі» (Н. Обозов) [14];
- 4) анкета для оцінки рівня шкільної мотивації (Н. Лусканова) [14].

На етапі діагностики ми також здійснювали збір інформації про підлітків. Для цього був використаний метод бесіди з учителями для отримання додаткової інформації про поведінку підлітків, наявність у них серйозних труднощів в учбовій діяльності.

Діагностичною роботою були охоплені учні двох класів: 9-А (15 учнів) і 9-Б (20 учнів) Криворізької гімназії №69 Криворізької міської ради. Загальний об'єм вибірки становив 35 осіб (22 хлопця і 13 дівчат). До діагностичної роботи також були залучені учителі і практичний психолог закладу освіти.

1) *Особистісний опитувальник ЕРІ (методика Г. Айзенка)*

Для вивчення індивідуально-психологічних рис особистості підлітків ми використали опитувальник, який призначений для діагностики екстраверсії, інтроверсії та нейротизму. Існує два варіанта опитувальника – А і В, які відрізняються лише текстом. У нашому дослідженні був використаний варіант А. Тестування проводилося в індивідуальному режимі. Учням був

запропонований тест, який складався з 57 запитань, на які слід було дати відповідь «так» або «ні».

Обробка отриманих результатів здійснювалась шляхом підсумовування позитивних і негативних відповідей, які при збігові з «ключем», оцінювалися в один бал. Оцінка результатів проводилася за «шкалою брехні», екстраверсії, інтроверсії, нейротизму.

2) *Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл)*

За допомогою даної методики виявляється здатність підлітків розуміти і керувати власними емоціями. Діагностика проводилася в індивідуальній формі. Учням пропонувалось оцінити твердження, які характеризують різні аспекти їхнього життя.

3) *Тест «Самооцінка сили волі» (Н. Обозов)*

Методика призначена для вивчення сили волі. Учням було запропоновано тест з 15 питань, на кожне з яких потрібно було відповісти: «так»; «не знаю» або «буває», «трапляється»; і «ні». Кожній відповіді присвоєний певний бал. Опрацювання результатів проводиться шляхом підсумовування отриманих даних. На основі загальної суми набраних балів, робиться висновок про рівень сили волі.

4) *Анкета для оцінки рівня шкільної мотивації (Н. Лусканова)*

Методика може використовуватися як в індивідуальній формі, так і для групової діагностики. Ми обрали індивідуальний порядок дослідження. Учні мали відповісти на 10 запитань, які мали декілька варіантів відповідей та оцінювались відповідним балом.

Обробка результатів полягає в підсумовуванні отриманих балів. В результаті, ми отримуємо відповідний бал, який вказує на рівень шкільної мотивації: високий рівень (25 - 30), достатньо сформована (20 – 24), позитивне ставлення (15 – 19), низький рівень (10 – 14), негативне ставлення (менше 10).

Результати діагностичного обстеження підлітків узагальнені нами в параграфі 2.2.

2.2. Аналіз результатів дослідження емоційно-вольової регуляції у підлітків

1) *Результати діагностики за методикою «Особистісний опитувальник ЕРІ» (методика Г.Айзенка)*

Результати вивчення вираженості екстраверсії, інтроверсії та нейротизму у підлітків 9-А класу оформлені нами у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Результати вивчення індивідуально-психологічних рис особистості (9-А)

№	П. І.	Екстраверсія-інтроверсія	Нейротизм	«Шкала брехні»
1	Андрій Б.	11	19	4
2	Вадим Ф.	13	6	3
3	Валерія Г.	12	14	4
4	Вікторія А.	5	13	4
5	Денис П.	17	5	1
6	Діана Г.	14	13	4
7	Євген С.	15	14	3
8	Ігор К.	14	16	3
9	Максим К.	20	11	3
10	Марія О.	11	15	2
11	Олександр Б.	16	17	1
12	Олександр Бр.	13	15	4
13	Олександр С.	13	20	3
14	Олексій Ю.	11	16	1
15	Роман Ш.	15	20	4

Графічна інтерпретація підсумкових результатів діагностики з використанням особистісного опитувальника ЕРІ у 9-А класі подана на рисунках 2.1 і 2.2.

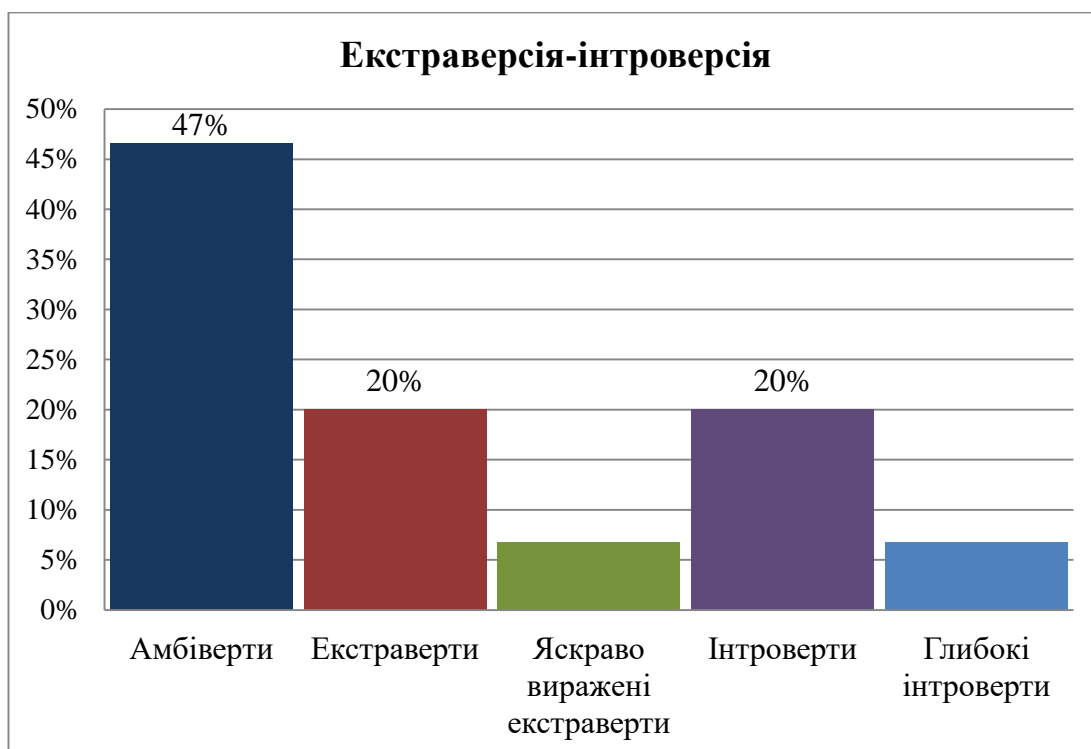


Рис. 2.1. Шкала «екстраверсія - інтроверсія» (9-А клас)

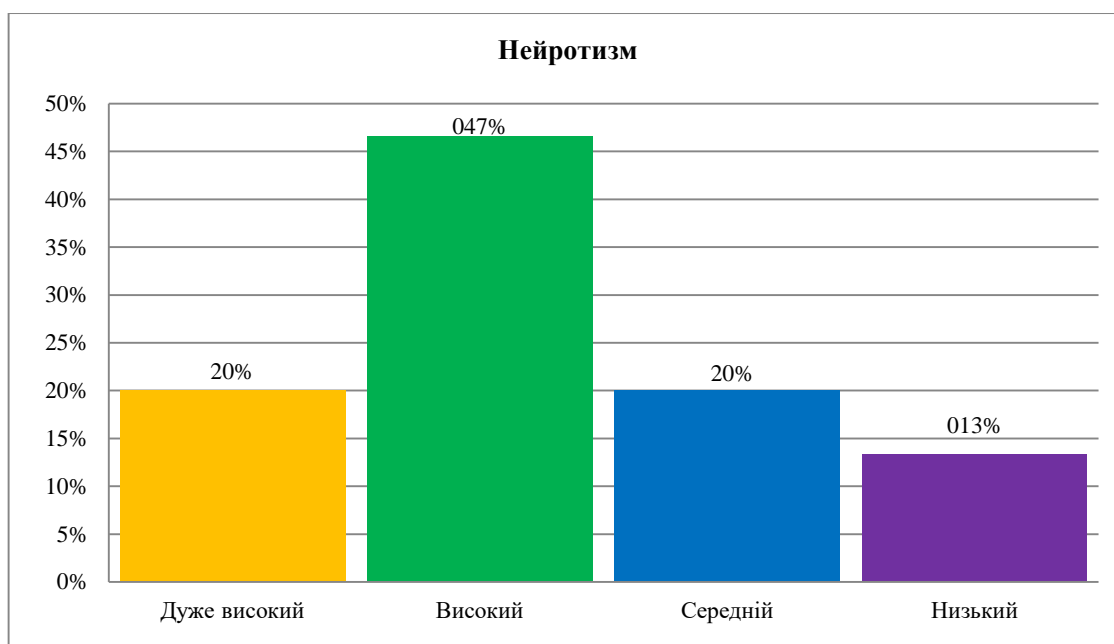


Рис. 2.2. Результати діагностики за шкалою «Нейротизм» (9-А клас)

Узагальнюючі отримані дані, можна відмітити, що за шкалою брехні всі результати підлітків перебувають в межах норми. За шкалою «екстраверсія-інтроверсія» отримано наступні дані: 46,6% - амбіверти (Євген С., Олександр С., Вадим Ф., Ігор К., Олександр Бр., Валерія Г., Діана Г.); 20% – екстраверти (Олександр Б., Денис П., Роман Ш.); 6,7% – яскраво виражені екстраверти

(Максим К.); 20% – інтроверти (Андрій Б., Марія О., Олексій Ю.); 6,7% – глибокі інтроверти (Вікторія А.).

За шкалою «нейротизм» помітно, що більшість підлітків мають високий рівень нейротизму – 46,7% (Олександр Б., Олександр Бр., Валерія Г., Ігор К., Марія О., Євген С., Олексій Ю.). Дуже високий рівень нейротизму мають 20% учнів (Андрій Б., Олександр С., Роман Ш.). Середнє значення мають – 20% (Вікторія А., Діана Г., Максим К.). Низький рівень нейротизму у 13,3% учнів (Вадим Ф., Денис П.).

Узагальнені дані діагностики індивідуально-психологічних рис особистості учнів 9-Б класу подані у таблиці 2.2 і на рисунках 2.3, 2.4.

Таблиця 2.2

Результати вивчення індивідуально-психологічних рис особистості (9-Б клас)

№	П. І.	Екстраверсія-інтроверсія	Нейротизм	«Шкала брехні»
1	Аліна Ш.	17	10	3
2	Анастасія М.	20	15	0
3	Анна Д.	17	10	2
4	Богдан Г.	15	14	2
5	Валентин О.	16	12	2
6	Валерій Г.	13	12	4
7	Віталій Д.	16	12	3
8	Денис П.	12	15	3
9	Дмитро Д.	18	12	3
10	Дмитро К.	9	11	4
11	Єлизавета Г.	17	13	4
12	Карина А.	13	18	3
13	Карина Г.	10	15	3
14	Кирило П.	10	16	2
15	Наталія Б.	15	10	2
16	Олег С.	14	14	1
17	Олексій Р.	14	14	3
18	Олена З.	9	10	2
19	Петро Ш.	14	16	4
20	Яна П.	11	10	4

Графічна інтерпретація підсумкових результатів діагностики учнів 9-Б класу з використанням особистісного опитувальника ЕРІ подана на рисунках 2.3 і 2.4.

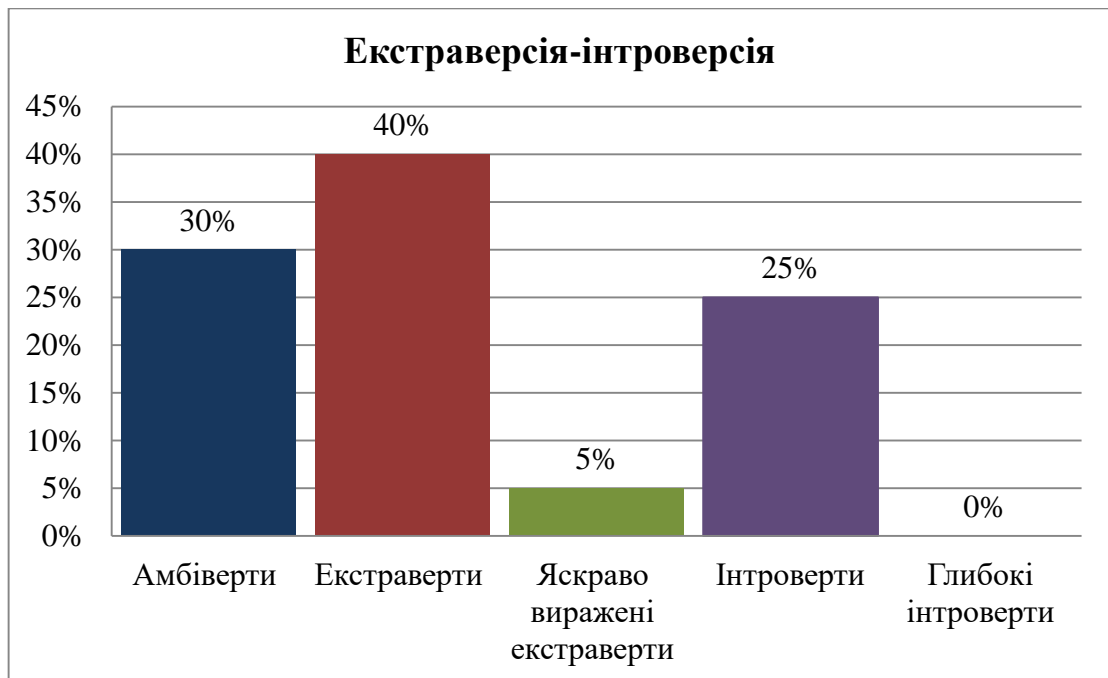


Рис. 2.3. Результати діагностики за шкалою «екстраверсія - інтроверсія» (9-Б клас)

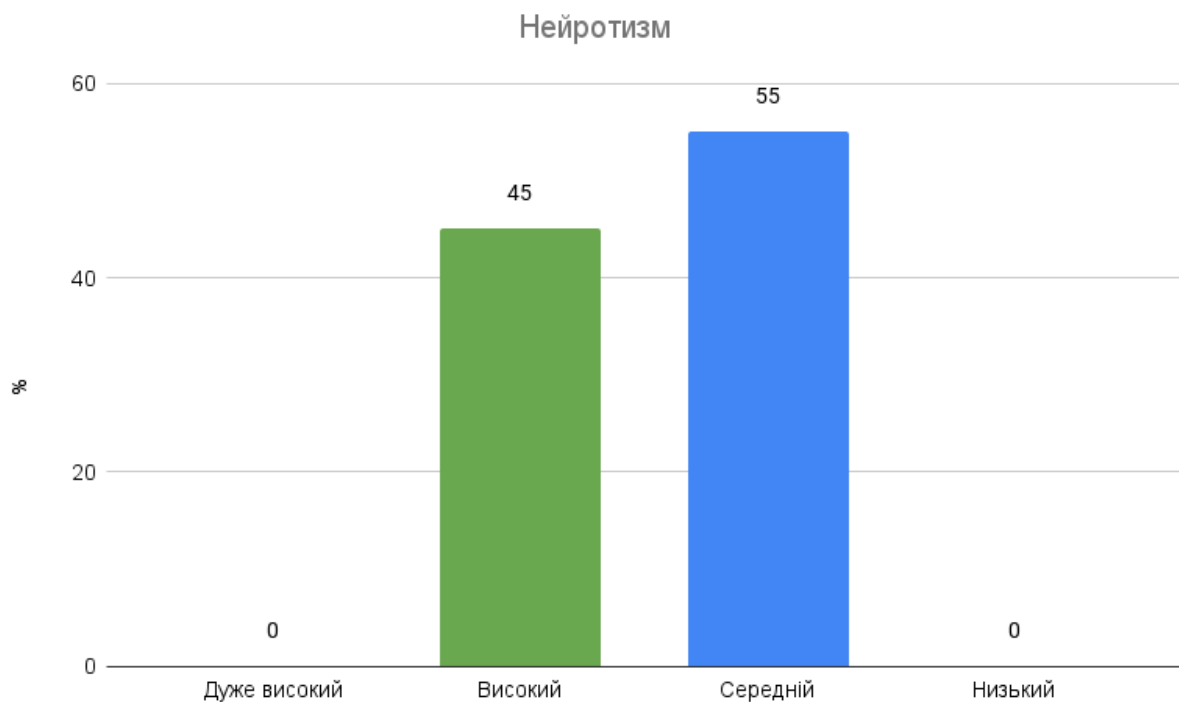


Рис. 2.4. Результати діагностики за шкалою «Нейротизм» (9-Б клас)

За даними результатами, можна відмітити, що за шкалою брехні, також, всі результати в межах норми. За шкалою «екстраверсія-інтроверсія» 30% учнів, мають середні значення і є амбівертами (Карина А., Валерій Г., Денис П., Петро Ш., Олексій Р., Олег С.). Екстравертами у класі є 40% учнів. Яскраво вираженими екстравертами є 5% учнів (Анастасія М.). Інтроверти становлять 25% учнів у класі (Олена З., Дмитро К., Яна П., Кирило П., Денис П.). Глибоких інтровертів у класі немає.

За шкалою «нейротизм» помітно, що більшість учнів мають високий рівень нейротизму – 45% (Карина А., Карина Г., Богдан Г., Анастасія М., Кирило П., Петро Ш., Денис П., Олексій Р., Олег С.). Дуже високого рівня нейротизму не показав жоден учень. Середнє значення нейротизму мають 55% учнів (Єлизавета Г., Віталій Д., Анна Д., Дмитро Д., Олена З., Дмитро К., Валентин О., Яна П., Аліна Ш., Наталія Б., Валерій Г.). Низький рівень нейротизму не виявлений у жодного з учнів.

2) Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл)

Результати вимірювання емоційного інтелекту підлітків 9-А класу систематизовані нами в таблиці 2.3 і рисунку 2.5.

Таблиця 2.3

Результати діагностики рівня «емоційного інтелекту» (9-А клас)

№	П. І.	Емоційна обізнаність	Управління своїми емоціями	Само мотивація	Емпатія	Розпізнавання емоцій інших людей	Загальний бал
1	Андрій Б.	15	10	8	4	10	47
2	Вадим Ф.	1	1	-3	0	0	-1
3	Валерія Г.	10	-11	-2	1	2	0
4	Вікторія А.	6	-14	7	9	2	10
5	Денис П.	12	6	5	5	10	38
6	Діана Г.	10	15	7	6	14	52
7	Євген С.	15	1	10	7	0	33
8	Ігор К.	4	10	13	9	5	41
9	Максим К.	8	6	11	10	10	45
10	Марія О.	5	3	8	17	9	42
11	Олександр Б.	8	4	11	10	10	43

12	Олександр Бр.	10	6	14	0	7	37
13	Олександр С.	9	1	3	6	13	32
14	Олексій Ю.	11	7	3	8	-2	27
15	Роман Ш.	10	11	6	5	8	40

Узагальнення результатів за даною методикою проводилося шляхом підрахунку балів спочатку за кожною шкалою окремо, після чого, завдяки підсумовуванню отриманих результатів, ми отримали загальний бал, що вказує на розвиток «емоційного інтелекту» у підлітків.

За шкалою «емоційна обізнаність» 60% учнів, що складають більшість у класі, мають середній рівень (Олександр Б., Олександр Бр., Валерія Г., Діана Г., Максим К., Денис П., Олександр С., Роман Ш., Олексій Ю.). Високий рівень емоційної обізнаності мають 13,3% (Андрій Б., Євген С.) Низький рівень емоційної обізнаності виявлено у 26,7% (Вікторія А., Ігор К., Марія О., Вадим Ф.).

За шкалою «управління своїми емоціями», що вказує на емоційну винахідливість та неригідність, були отримані такі результати: більшість учнів мають низький рівень, що складає 73,3% учнів (Вікторія А., Олександр Б., Олександр Бр., Валерія Г., Максим К., Марія О., Денис П., Євген С., Олександр С., Вадим Ф., Олексій Ю.). Високий рівень зафіксовано тільки в одного учня (Діана Г.), що склало 6,7% від всього класу. Середній рівень управління своїми емоціями мають 20% учнів (Андрій Б., Ігор К., Роман Ш.).

За шкалою «самотивація», що виражає здатність доволно керувати своїми емоціями, у 53,3% учнів, що є більшістю у класі, зафіксовано середній рівень (Вікторія А., Андрій Б., Олександр Б., Діана Г., Максим К., Марія О., Євген С., Ігор К.). Низький рівень показали 40% учнів (Олександр С., Роман Ш., Денис П., Вадим Ф., Олексій Ю., Валерія Г.). Високий рівень виявлено тільки в одного учня, що становить 6,7% (Олександр Бр.).

За шкалою «емпатія», виявлено, що більшість учнів, а саме 60%, мають низький рівень (Вадим Ф., Валерія Г., Денис П., Євген С., Роман Ш., Олександр С., Андрій Б., Олександр Б., Діана Г.). Середній рівень виявлено

33,3% учнів (Вікторія А., Олександр Б., Максим К., Олексій Ю., Ігор К.). Високий рівень складає 6,7% (Марія О.).

За шкалою «розпізнавання емоцій інших людей» (вміння впливати на емоційний стан інших людей) 53,3% учнів показали низький рівень (Вікторія А., Олександр Б., Валерія Г., Марія О., Вадим Ф., Євген С., Олексій Ю., Ігор К.). Середній рівень виявлено у 40% (Андрій Б., Олександр Б., Олександр С., Марія О., Денис П., Максим К.). Високий рівень – 6,7% (Діана Г.).

Інтегративний рівень емоційного інтелекту відображається в загальному балі. Отже, у більшості підлітків рівень емоційного інтелекту низький – це 53,3% учнів. До них відносяться: Вікторія А., Олександр Б., Денис П., Олександр С., Євген С., Валерія Г., Олексій Ю., Вадим Ф. Середній рівень емоційного інтелекту виявлений у 46,6% учнів: Андрій Б., Діана Г., Олександр Б., Ігор К., Максим К., Роман Ш., Марія О. Високого рівня емоційного інтелекту не має жоден з учнів.

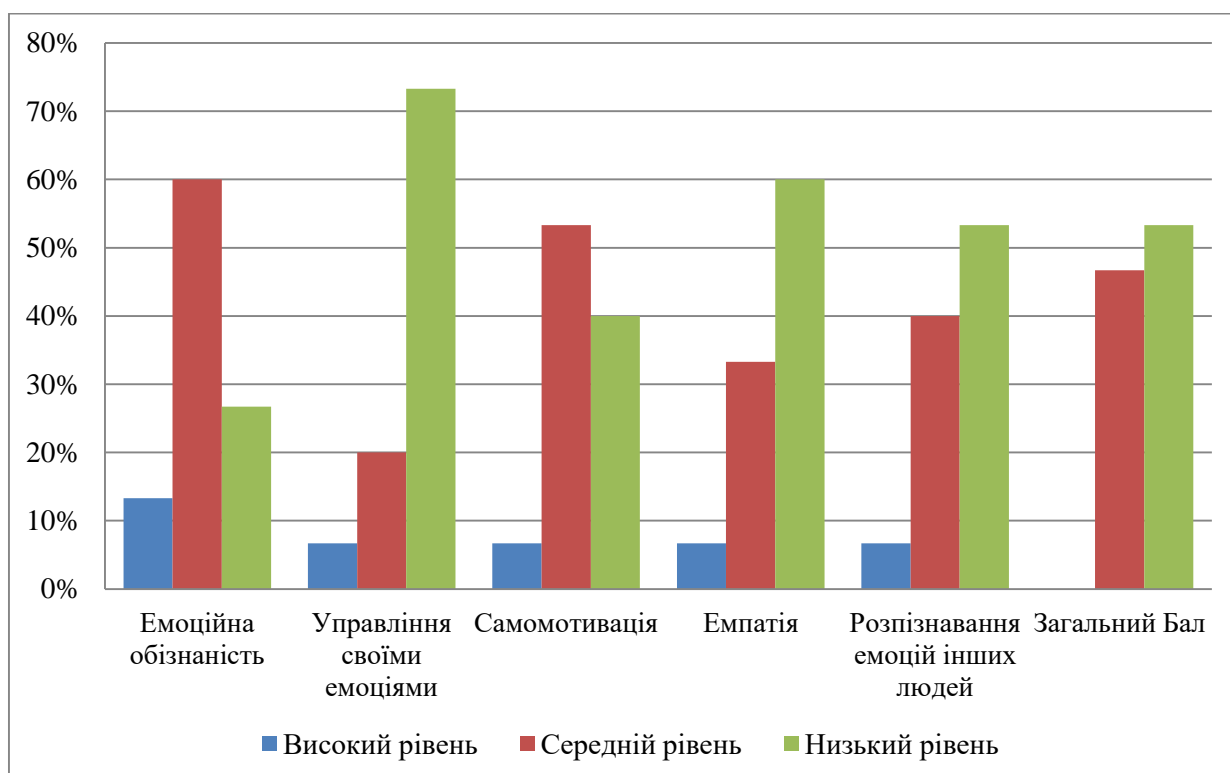


Рис. 2.5. Діаграма за результатами діагностики «емоційного інтелекту» учнів 9-А класу

Результати вимірювання здатності підлітків 9-Б класу керувати власними емоціями і розуміти емоції інших людей систематизовані нами в таблиці 2.4 і рисунку 2.6.

Таблиця 2.4

Результати діагностики рівня «емоційного інтелекту» (9-Б клас)

№	П. І.	Емоційна обізнаність	Управління своїми емоціями	Само мотивація	Емпатія	Розпізнавання емоцій інших людей	Загальний бал
1	Аліна Ш.	12	15	19	11	10	60
2	Анастасія М.	-10	15	6	6	1	18
3	Анна Д.	8	6	9	7	6	36
4	Богдан Г.	5	10	6	3	4	28
5	Валентин О.	8	10	4	4	9	35
6	Валерій Г.	8	11	4	6	8	38
7	Віталій Д.	4	4	-5	1	10	14
8	Денис П.	3	12	2	3	7	26
9	Дмитро Д.	9	7	10	6	4	36
10	Дмитро К.	15	10	4	3	6	38
11	Єлизавета Г.	16	11	8	9	9	53
12	Карина А.	4	12	1	13	7	37
13	Карина Г.	5	3	0	4	6	18
14	Кирило П.	9	0	-8	3	5	9
15	Наталія Б.	11	10	16	9	6	52
16	Олег С.	2	7	2	-1	4	14
17	Олексій Р.	10	9	6	7	6	38
18	Олена З.	9	2	-9	6	8	16
19	Петро Ш.	14	13	-1	11	8	45
20	Яна П.	-2	10	2	3	-2	11

Узагальнюючи результати учнів 9-Б класу, ми отримали наступні дані: високий рівень емоційної обізнаності мають 15% учнів (Єлизавета Г., Петро Ш., Дмитро К.). Середній рівень емоційної обізнаності виявлений у 45% (Валерій Г., Аліна Ш., Валентин О., Кирило П., Олексій Р., Наталія Б., Дмитро Д., Олена З., Анна Д.). Низький рівень емоційної обізнаності мають 40% учнів

(Карина А., Карина Г., Богдан Г., Віталій Д., Олег С., Денис П., Яна П., Анастасія М.).

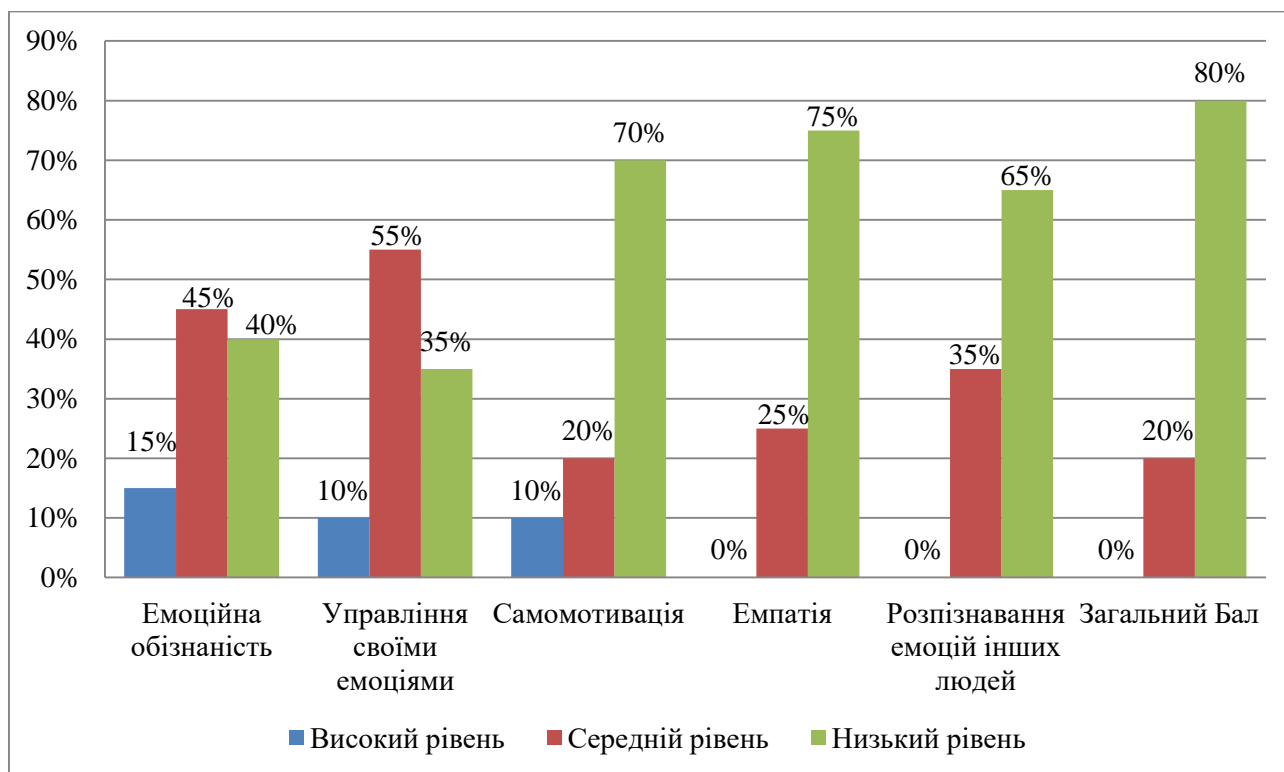


Рис. 2.6. Діагностика «емоційного інтелекту» учнів 9-Б класу

Шкала «Управління своїми емоціями»: високий рівень виявлений у 10% учнів (Аліна Ш., Анастасія М.). Середній рівень виявлений у 55% (Карина А., Наталія Б., Богдан Г., Яна П., Валерій Г., Валентин О., Денис П., Олексій Р., Петро Ш., Дмитро К.). Низький рівень показали 35% учнів (Карина Г., Віталій Д., Дмитро Д., Олена З., Анна Д., Олег С., Кирило П.).

Шкала «самотивація»: 70% учнів показали низькі результати (Олексій Р., Карина Г., Богдан Г., Валерій Г., Віталій Д., Олена З., Яна П., Дмитро К., Валентин О., Анастасія М., Денис П., Олег С., Кирило П., Карина А.). Середній рівень виявлено у 20% учнів (Єлизавета Г., Анна Д., Дмитро Д., Дмитро Д., Петро Ш.). Високий рівень у 10% учнів (Наталія Б., Аліна Ш.).

Шкала «емпатія»: 75% учнів показали низький рівень (Карина Г., Богдан Г., Валерій Г., Віталій Д., Олена З., Дмитро К., Анастасія М., Валентин О., Яна П., Кирило П., Денис П., Олексій Р., Олег С.). Середній рівень емпатії у 25% учнів (Карина А., Наталія Б., Петро Ш., Аліна Ш.). Високого рівня емпатії не виявлено у жодного учня.

Шкала «розпізнавання емоцій інших людей»: 65% учнів мають низький рівень (Карина А., Карина Г., Наталія Б., Богдан Г., Анна Д., Дмитро Д., Дмитро К., Анастасія М., Яна П., Олег С., Кирило П., Денис П., Олексій Р.). У 35% учнів середній рівень емпатії (Валерій Г., Петро Ш., Віталій Д., Олена З., Валентин О., Єлизавета Г.). Високого рівня не виявлено у жодного з учнів.

Згідно з загальним балом, що відображає інтегративний рівень емоційного інтелекту, ми отримали такі результати: у 80% низький показник. Це такі учні: Карина А., Карина Г., Богдан Г., Валерій Г., Віталій Д., Анна Д., Дмитро Д., Олена З., Дмитро К., Анастасія М., Валентин О., Яна П., Олег С., Кирило П., Олексій Р.). У 20% середній рівень: Наталія Б., Єлизавета Г., Аліна Ш., Петро Ш.). Високий рівень емоційного інтелекту – не виявлений.

3) Самооцінка сили волі (Обозов Н.Н.)

Результати вивчення узагальненої характеристики прояву сили волі подані нами у таблицях 2.5 і 2.6.

Таблиця 2.5

Результати діагностики рівня сили волі в учнів 9-А класу

№	П. І.	0-12 Слабка	13-21 середня	22-30 велика
1	Вікторія А.	-	-	22
2	Андрій Б.	-	20	-
3	Олександр Б.	-	19	-
4	Олександр Бр.	-	-	27
5	Валерія Г.	-	13	-
6	Діана Г.	-	-	22
7	Максим К.	-	17	-
8	Ігор К.	-	18	-
9	Марія О.	-	21	-
10	Денис П.	-	15	-
11	Євген С.	-	18	-
12	Олександр С.	-	15	-
13	Вадим Ф.	-	19	-
14	Роман Ш.	-	-	27
15	Олексій Ю.	-	29	-

Графічна інтерпретація результатів діагностики подана на рисунку 2.7.

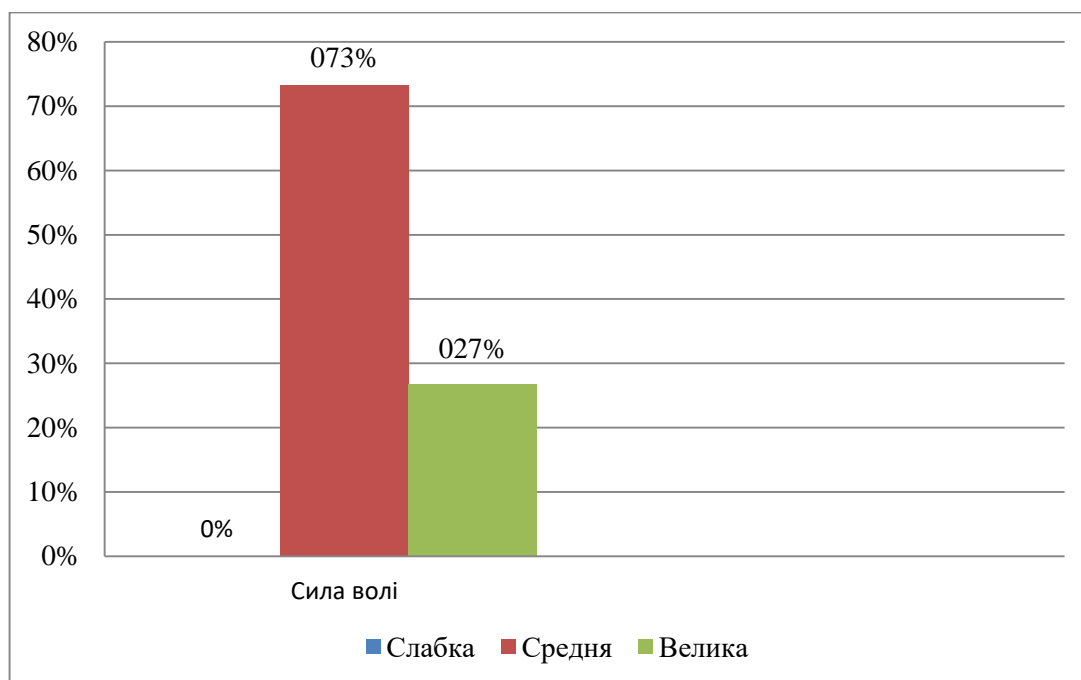


Рис. 2.7. Діаграма за результатами діагностики рівня сили волі в учнів
9-А класу

На основі отриманих даних, можна зробити такий висновок: учнів зі слабкою силою волі – немає. Середню силу волі мають 73,3% підлітків. (Андрій Б., Олександр Б., Валерія Г., Максим К., Ігор К., Марія О., Олексій Ю., Вадим Ф., Євген С., Олександр С., Денис П.). Такі люди поводять себе в різних ситуаціях по-різному: іноді проявляють поступливість, а іноді – наполегливість і завзятість. Велику силу волі мають 26,7% учнів (Вікторія А., Роман Ш., Діана Г., Олександр Бр.)

Таблиця 2.6

Результати діагностики рівня сили волі в учнів 9-Б класу

№	П. І.	0-12 Слабка	13-21 середня	22-30 велика
1	Аліна Ш.	-	17	-
2	Анастасія М.	-	14	-
3	Анна Д.	-	-	22
4	Богдан Г.	-	19	-
5	Валентин О.	-	16	-
6	Валерій Г.	-	-	24
7	Віталій Д.	-	14	-
8	Денис П.	-	21	-

9	Дмитро Д.	-	-	22
10	Дмитро К.	-	18	-
11	Єлизавета Г.	-	15	-
12	Карина А.	-	-	23
13	Карина Г.	-	18	-
14	Кирило П.	-	20	-
15	Наталія Б.	-	18	-
16	Олег С.	-	15	-
17	Олексій Р.	-	17	-
18	Олена З.	12	-	-
19	Петро Ш.	-	19	-
20	Яна П.	-	-	24

Графічна інтерпретація результатів діагностики подана на рисунку 2.8.

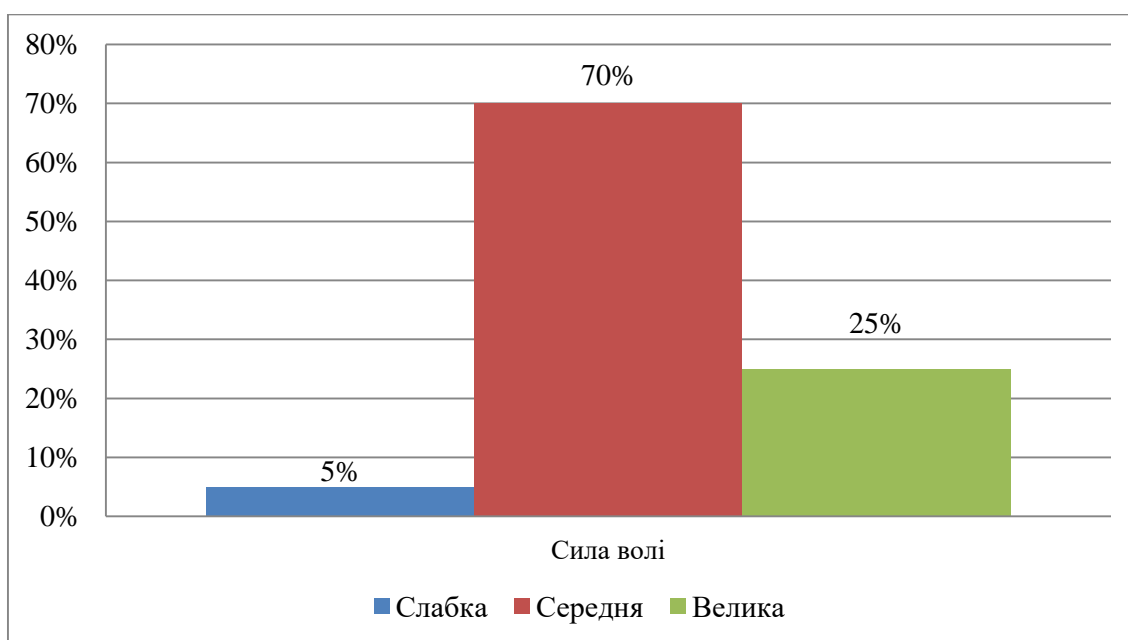


Рис. 2.8. Діаграма за результатами діагностики рівня сили волі в учнів 9-Б класу

Середню силу волі мають 70% відсотків учнів (Наталія Б., Карина Г., Богдан Г., Єлизавета Г., Віталій Д., Дмитро К., Анастасія М., Валентин О., Олег С., Кирило П., Олексій Р., Аліна Ш., Петро Ш., Денис П.). Висока сила волі у 25% учнів (Карина А., Валерій Г., Яна П., Анна Д., Дмитро Д.). У 5% – слабка сила волі (Олена З.).

4) Анкета для оцінки рівня шкільної мотивації (Н. Лусканова)

Результати оцінки шкільної мотивації підлітків 9-А класу узагальнені нами в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Результати оцінки рівня шкільної мотивації учнів 9-А класу

№	Прізвище та ім'я учня	Високий рівень мотивації	Хороша мотивація	Позитивна мотивація	Низька мотивація	Негативна мотивація
1	Андрій Б.				10	
2	Вадим Ф.					7
3	Валерія Г.		22			
4	Вікторія А.			15		
5	Денис П.				12	
6	Діана Г.				11	
7	Євген С.				11	
8	Ігор К.				10	
9	Максим К.		17			
10	Марія О.			16		
11	Олександр Б.		24			
12	Олександр Бр.				11	
13	Олександр С.					9
14	Олексій Ю.		19			
15	Роман Ш.		18			

Графічна інтерпретація оцінки рівня шкільної мотивації подана на рисунку 2.9.

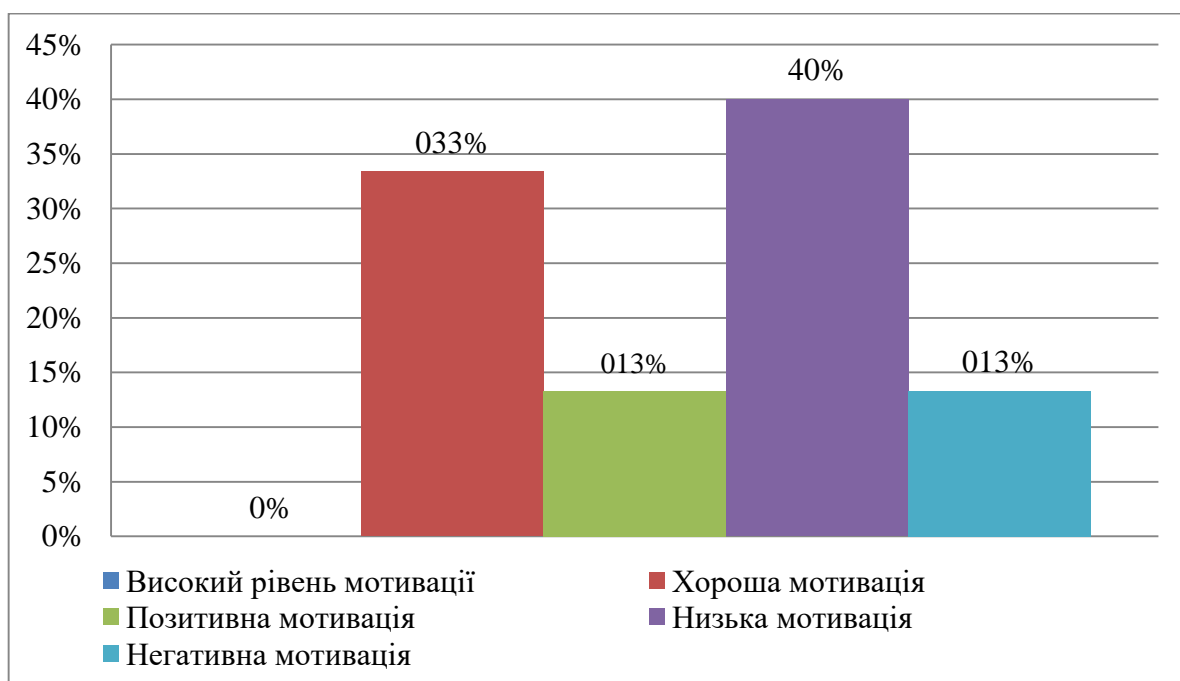


Рис. 2.9. Оцінка рівня шкільної мотивації учнів 9-А класу

Отже, підлітків з високою мотивацією до навчання немає. Хороша мотивація - у 33,4% учнів (Олександр Б., Валерія Г., Максим К., Олексій Ю., Роман Ш.). Позитивна мотивація найбільше виражена у 13,3% учнів (Марія О., Вікторія А.). Низька мотивація - у 40% (Андрій Б., Олександр Бр., Діана Г., Ігор К., Євген С., Денис П.). Негативна мотивація - у 13,3% (Олександр С., Вадим Ф.).

Результати оцінки шкільної мотивації підлітків 9-Б класу узагальнені нами в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Результати оцінки рівня шкільної мотивації учнів 9-Б класу

№	Прізвище та ім'я учня	Високий рівень мотивації	Хороша мотивація	Позитивна мотивація	Низька мотивація	Негативна мотивація
1	Аліна Ш.			16		
2	Анастасія М.				14	
3	Анна Д.			16		
4	Богдан Г.					6
5	Валентин О.				14	
6	Валерій Г.		20			
7	Віталій Д.				12	
8	Денис П.			16		
9	Дмитро Д.			15		
10	Дмитро К.		24			
11	Єлизавета Г.			16		
12	Карина А.		21			
13	Карина Г.			18		
14	Кирило П.			17		
15	Наталія Б.			15		
16	Олег С.				12	
17	Олексій Р.				13	
18	Олена З.					7
19	Петро Ш.			16		
20	Яна П.				13	

Графічна інтерпретація оцінки рівня шкільної мотивації подана на рисунку 2.10.

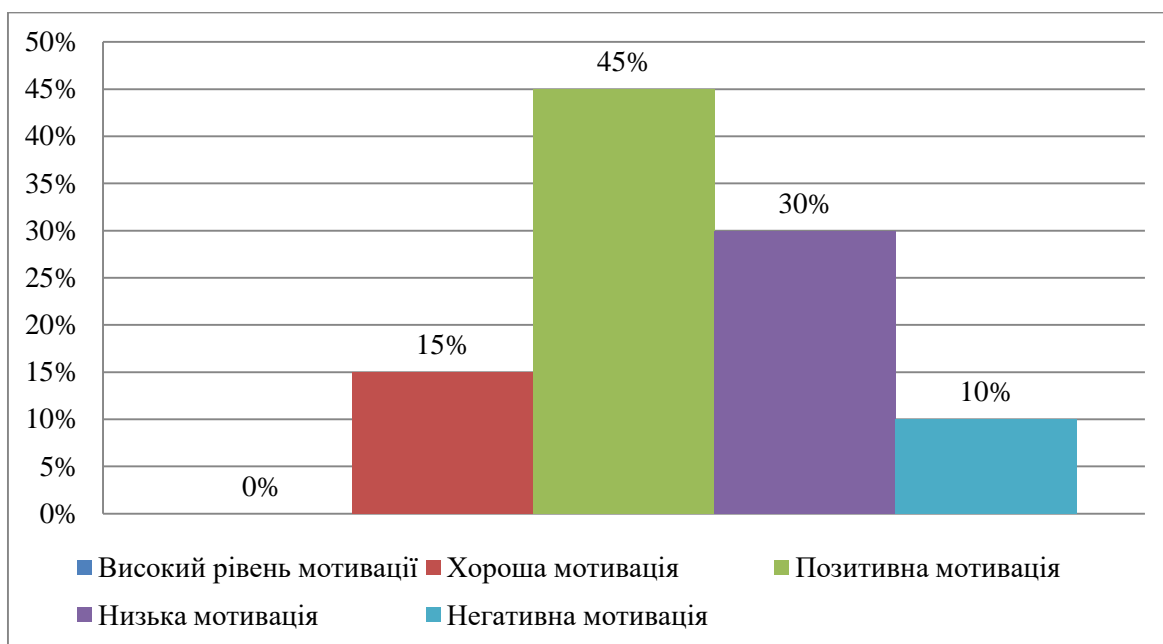


Рис. 2.10. Діаграма за результатами методики оцінки рівня шкільної мотивації учнів 9-Б класу

Узагальнюючи дані по класу, видно, що більша частина учнів – 45% мають позитивну мотивацію (Наталія Б., Карина Г., Єлизавета Г., Анна Д., Дмитро Д., Кирило П., Денис П., Петро Ш., Аліна Ш.). Хороша мотивація спостерігається у 15% (Карина А., Валерій Г., Дмитро К.). Низька мотивація у 30% (Віталій Д., Дмитро К., Анастасія М., Валентин О., Олексій Р., Олег С.). Негативну мотивацію мають 10% (Богдан Г., Олена З.).

Для подальшого розвитку механізмів емоційно-вольової регуляції у підлітків пропонується корекційно-розвивальна програма.

2.3. Психолого-педагогічні засоби розвитку і корекції емоційно-вольової регуляції підлітків

У підлітковому віці часто виникають труднощі у розв'язанні емоційно-особистісних проблем і проблем, пов'язаних з недостатньою розвиненістю вольової регуляції. У зв'язку з цим, можуть виникати неадекватні, деструктивні форми поведінки, емоційна неврівноваженість, що, у свою чергу, знижує результативність учбово-дослідницької діяльності. Дефіцит засобів

емоційної виразності, низька рефлексія власних емоцій, нерозуміння емоцій є досить типовою ситуацією у підлітковому середовищі. Все це призводить до кризи внутрішніх переживань, невпевненості у собі.

Тому важливо навчити підлітків регулювати та правильно виражати свої емоції, адекватно сприймати почуття інших людей, розвивати вміння конструктивно взаємодіяти, що в подальшому може слугувати надійним засобом соціалізації, особистісного розвитку і профілактики конфліктів [26, 27, 35].

Мета корекційно-розвивальної роботи: формування інтересу до себе та інших, накопичення емоційно-позитивного досвіду і підвищення уваги до змін в собі, орієнтація підлітків на пошук достойних цілей життя, формування позитивного настрою, оптимізму.

Завдання програми:

1. Корекція емоційно-вольової незрілості підлітків.
2. Формування інтересу до себе та інших; зміцнення ідентичності, визначення меж свого «Я»; розвиток внутрішніх критеріїв самооцінки.
3. Розвиток саморефлексії власного емоційного стану і рефлексії емоцій інших людей, проявляти почуття без шкоди для інших людей.
4. Актуалізація уявлень про особистісні риси, знання і навички, які необхідні для досягнення життєвих цілей.
5. Орієнтація підлітків на пошук справжніх цілей життя, формування позитивного настрою, погляду в майбутнє.
6. Накопичення емоційно – позитивного досвіду і підвищення уваги до самозмін.

Роботою з розвитку емоційно-рольової регуляції були охоплені учні двох класів: 9-А (15 учнів) і 9-Б (20 учнів) Криворізької гімназії №69 Криворізької міської ради. Загальний об'єм вибірки становив 35 осіб (22 хлопця і 13 дівчат). Нами не виокремлювались учні з низьким рівнем емоційного інтелекту, слабкою волею та нейротизм яких був високим та дуже

високим. Доцільність такої стратегії полягає у тому, що зміст і види роботи спрямовувалися не лише на подолання негативних факторів, але й їх профілактику (що є корисним для кожного підлітку). До того ж, найбільш продуктивні умови щодо підвищення рівня емоційного інтелекту та сили волі можливо забезпечити лише в колективній взаємодії зі своїми однолітками. Адже, саме у спілкуванні і спільній взаємодії з ними учень з низькими показниками емоційного інтелекту та сили волі може здобути досвід реалізації конструктивного стилю поведінки в ситуаціях невизначеності і конфлікту.

Основна спрямованість вправ у змісті корекційно-розвивальної програми стосувалась уявлень про емоції (радість, злість, страх, смуток, образа та ін.), розпізнавання своїх емоцій і емоцій однокласників – учасників тренінгу; вдосконалення навичок вираження своїх емоцій з використанням вербальних і невербальних засобів (слів, міміки, жестів, рухами тілом). Міні-лекція інформувала підлітків у різний спосіб: відео-презентація різних емоційних станів людини, запитання-відповіді (контр-питання, уточнюючі питання), обмін думками, узагальнення висунутих ідей. Психолог виконує функцію фасилітації.

Оскільки більшість часу учасники програми працювали у малих групах, то другим за значимістю був модуль вправ на розвиток міжособистісної взаємодії: правила звертання до знайомих і незнайомих людей, моделі поведінки у конфліктних ситуаціях, вміння презентувати себе, збагачення досвіду почуватися гідно і впевнено у групі. Також, актуальним було завдання розвитку емпатії і відповідної поведінки: виражати бажання надати допомогу, вміння вибачатись тощо.

На кожному занятті обов'язковим етапом була рефлексія – самоаналіз інформації і практичних власних дій; рефлексія здійснювалась засобами прийому «вільного письма» і вільного висловлювання стосовно своїх переживань, суб'єктивного сприйняття спільної роботи з іншими учасниками.

Робота була проведена протягом 2022 - 2023 навчального року та проводилась з кожним класом окремо у різний час. У запропонованій

корекційно-розвивальній програмі використовувались такі методи і техніки: міні-лекції; групова дискусія; робота в малих групах.

Кожне заняття проводиться у стандартній формі за структурою корекційних занять і включало в себе:

- організаційний етап (ритуал вітання, вправи-розминки);
- основна частина (підготовка до сприйняття нової інформації; аналіз, обговорення і узагальнення нового змісту);
- підведення підсумків, рефлексія/саморефлексія.

Корекційно-розвиткові заняття (на прикладі двох занять)

Заняття 1. Вступне заняття

Мета: Знайомство з цілями першого блоку занять. Створення позитивної мотивації; освоєння прийомів самодіагностики.

Вправа 1. «Це Я, будемо знайомі!»

Мета: формування позитивного «Я», позитивного ставлення до свого ім'я, як презентації своєї особистості у соціумі.

Підліткам пропонується ототожнити себе з буд-яким предметом, який є у кімнаті; назвати переваги (корисні функції) цього предмету (прототип властивостей власної особистості) і «недоліки» (обмеження у використанні певним предметом, а отже, особисті недоліки).

Вправа 2. «Коло волі»

З підлітками зорганізується обговорення питань: що таке воля, сила волі, свобода вибору, вольові якості, вольова людина, ознаки безвольної людини та ін. Потім психологом пропонується перелік вольових якостей; підліткам треба заповнити бланк «Коло волі». Завдання передбачає самостійне визначення підлітком обсягу своєї сили волі (графічно, як сегмент кола). Далі, кожен учасник використовує різні кольори для позначення рівня розвитку вольових якостей.

Вправа 3. Частини мого «Я»

Учасникам пропонується пригадати ті життєві ситуації, в яких вони поводитись нетипово для самих себе. Необхідно у стилі «вільного письма»

записати діалог із самим собою і наочно відобразити його результат у вигляді компонентів власного «Я». Етап саморефлексії завершується груповим обговоренням: за бажанням окремі учасники діляться своїми думками про певні життєві ситуації, свій емоційний стан і поведінкові реакції. Іншим учасникам пропонується застосовувати техніку емпатійного слухання і висловити свої думки від почутого.

Вправа 4. «Мудрі думки»

Учасникам роздаються картки, на яких записані мудрі думки про правильне проживання емоцій і правильні дії у складних ситуаціях. Кожному треба проаналізувати фразу і подати свій коментар стосовно прочитаного. Психолог-фасилітатор направляє обговорення на емпатійну комунікацію, засвоєння правил емоційної підтримки іншої людини, тактовне висловлювання претензій і незгоди, правил співпраці і поводження у конфліктних ситуаціях.

Вправа 5. «Вчимося розслаблятися»

Учасникам пропонується сісти зручніше, розслабити спину, руки покласти на коліна, закрити очі, зробити кілька глибоких вдихів і повільно видихнути. Після завершення релаксаційної вправи учасники діляться своїми емоціями, відчуттями після розслаблюючої вправи.

Заняття 2. Хто «Я» в цьому світі

Мета: стимулювання самоактуалізації, самопізнання, усвідомлення власного «Я» (позитивних і негативних одиночних «Я»); усвідомлення своїх соціальних ролей; активізація творчої уяви.

Вправа 1 (Розминка). «Моя ім'я»

Учасники записують своє ім'я по буквах вертикально і напроти кожної букви написати свою рису характеру, назва якої починається саме з цієї букви. Після цього всім бажаючим надається можливість самопрезентації.

Вправа 2. «Автопортрет»

Вправа виконується у парах; учасники представляються свій «Автопортрет», аналізують його, обговорюють свої почуття.

Під час групового обговорення підлітки діляться на пари, обмінюються «автопортретами» і проговорюють свої почуття.

Вправа 3. «Рольова карта»

Коллективне обговорення понять: що таке соціальна роль, які ролі ми виконуємо у житті? Укласти список своїх ролей; намалювати коло, в центрі написати «Я»; навколо розмістити свої соціальні ролі, розфарбувати. Обговорити в парах і групах свої почуття, які виникають при перебуванні у різних ролях.

Вправа 4. «Налагодження контакту»

Психолог пропонує всім учасникам стати у коло і різними невербальними засобами встановити контакт з буд-яким іншим учасником, після цього (у разі вставлення контакту) помінятися з ним місцями. У такий спосіб забезпечується внутрішньо-групова динаміка невербальної комунікації.

На завершення вправи зорганізується обговорення своїх почуттів, своєї компетентності у встановленні контакту з іншою людиною (що було найважчим, успішним; чи вдалося викликати довіру?). Психолог звертає увагу учасників на позитивні невербальні засоби.

Психологічні спостереження за активністю підлітків на корекційно-розвивальних заняттях і результативністю їх індивідуальної і групової роботи підтвердили ситуативну ефективність змісту і форм впровадженої програми. Підлітки з бажанням включалися у обговорення актуальних для них питань про емоції і переживання складних емоційних станів. Спостерігалась позитивна тенденція на підвищення рівня толерантності і емпатії учасників один до одного. Системна робота психолога у зазначеному напрямку забезпечить якісні зміни у розвитку емоційно-вольової сфери підлітків.

Висновки до розділу 2

Для емпіричного дослідження емоційно-вольової регуляції підлітків було обрано такі методики: особистісний опитувальник ЕРІ (методика Г.Айзенка); діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл); тест «Самооцінка сили волі» (Н. Обозов); анкета для оцінки рівня шкільної мотивації (Н. Лусканова). Також на етапі діагностики нами був здійснений збір інформації про підлітків у процесі бесіди з учителями.

Були отримані наступні результати. Методика ЕРІ (Г.Айзенка) показала, що в учнів високий рівень нейротизму; це свідчить про надзвичайну нервовість, нестійкість, розсіяність, невпевненість у собі, дратівливість та депресивні реакції.

Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл) засвідчила про низький рівень емоційної обізнаності, самомотивації, емпатії; слабку здатність підлітків управляти своїми емоціями та розпізнавати емоції інших людей.

Тест «Самооцінка сили волі» (Н. Обозов) показав, що у більшості учнів середня сила волі, що вказує на те, що підлітки в різних ситуаціях будуть діяти по-різному: бути як поступливими, так і наполегливими.

Анкета для оцінки рівня шкільної мотивації (Н. Лусканова) дала наступні результати: значна частина учнів має низьку мотивацію до навчання, що підтвердилось під час спостереження за учнями на уроках (низька пізнавальна активність, неякісне виконання навчальних завдань, уникнення складних завдань та інші ознаки).

Для подальшого розвитку механізмів емоційно-вольової регуляції у підлітків пропонується корекційно-розвивальна програма. Зміст і форми індивідуальної і групової роботи підлітків спрямовувались на подолання емоційно-вольової незрілості підлітків; розвиток саморефлексії власного емоційного стану і рефлексії емоцій інших людей, проявляти почуття без шкоди для інших людей; актуалізація уявлень про особистісні риси, знання і навички, які необхідні для досягнення життєвих цілей; накопичення емоційно-позитивного досвіду і підвищення уваги до самозмін. Психологічні

спостереження за підлітками у процесі виконання запропонованих вправ засвідчують високу зацікавленість і мотивацію стосовно спільного обговорення проблем емоційного самовладання, емпатійного ставлення до співрозмовника, посилення мотивації саморозвитку як вольового, свідомого процесу. Проведення такої роботи з підлітками на системній основі дозволить позитивно вплинути на розвиток емоційно-вольової регуляції.

ВИСНОВКИ

Результати теоретичного і емпіричного вивчення проблеми емоційно-вольового розвитку підлітків в умовах учбово-дослідницької діяльності дозволяють зробити такі висновки.

Найбільш складний і відповідальний етап розвитку емоційно-вольової саморегуляції особистості припадає на підлітковий вік. Психофізичний розвиток підлітка знаходиться у нерівноважному стані, зумовленими гормональними змінами, ускладненим типом соціалізації, якісними особистісними змінами (набуває завершених форм самооцінка, інтенсивно формується «Я» особистості, розвивається саморефлексія). Емоційна нестабільність, недостатньо розвинений емоційний інтелект спричинюють гострі проблеми міжособистісної взаємодії у колі однолітків, сім'ї, з педагогами.

Розвиток емоційно-вольової регуляції підлітка потребує на діалогічне освітнє середовище, яке стимулює пошук толерантних форм поведінки, емоційного реагування у прийнятній формі. На системному рівні діалогічне мислення розвивається засобами учбово-дослідницького навчання. Учень стає повноцінним суб'єктом пізнання, реалізує свободу вибору способів розв'язання задачі/проблеми, колективний діалог активізує кожного учасника. Свобода вибору природним чином породжує відповідальність за власні і колективні рішення.

З метою вивчення рівня емоційно-вольової регуляції підлітків було проведено емпіричне дослідження з використанням методів і методик: особистісний опитувальник ЕРІ (методика Г. Айзенка), діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл), тест «Самооцінка сили волі» (Н. Обозов), анкета для оцінки рівня шкільної мотивації (Н. Лусканова). Був використаний метод бесіди з учителями для отримання додаткової інформації про поведінку підлітків, наявність у них серйозних труднощів в учбовій діяльності.

Діагностичною роботою були охоплені учні двох класів: 9-А (15 учнів) і 9-Б (20 учнів) Криворізької гімназії №69 Криворізької міської ради. Загальний об'єм вибірки становив 35 осіб (22 хлопця і 13 дівчат). До діагностичної роботи також були залучені учителі і практичний психолог закладу освіти.

Методика ЕРІ (Г. Айзенка) показала, що в учнів високий рівень нейротизму; це свідчить про надзвичайну нервовість, нестійкість, розсіяність, невпевненість у собі, дратівливість та депресивні реакції. Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл) засвідчила про низький рівень емоційної обізнаності, самомотивації, емпатії; слабку здатність підлітків управляти своїми емоціями та розпізнавати емоції інших людей. Тест «Самооцінка сили волі» (Н. Обозов) показав, що у більшості учнів сила волі середнього рівня, що вказує на те, що підлітки в різних ситуаціях будуть діяти по-різному: бути як поступливими, так і наполегливими. Анкетування для оцінки рівня шкільної мотивації (Н. Лусканова) дала наступні результати: значна частина учнів має низьку мотивацію до навчання, що підтвердилось під час спостереження за учнями на уроках (низька пізнавальна активність, неякісне виконання навчальних завдань, уникнення складних завдань та інші ознаки).

Для подальшого розвитку механізмів емоційно-вольової регуляції у підлітків була упорядкована корекційно-розвивальна програма. Зміст і форми занять спрямовувались на формування інтересу до себе та інших, накопичення емоційно-позитивного досвіду і підвищення уваги до змін в собі, орієнтація підлітків на пошук достойних цілей життя, формування позитивного настрою, оптимізму. Вирішувались завдання корекції емоційно-вольової незрілості підлітків; формування інтересу до себе та інших; зміцнення ідентичності, визначення меж свого «Я»; розвиток внутрішніх критеріїв самооцінки; розвиток саморефлексії власного емоційного стану і рефлексії емоцій інших людей, проявляти почуття без шкоди для інших людей; актуалізація уявлень про особистісні риси, знання і навички, які необхідні для досягнення життєвих цілей; накопичення емоційно – позитивного досвіду і підвищення уваги до самозмін.

Основна спрямованість вправ у змісті корекційно-розвивальної програми стосувалась уявлень про емоції (радість, злість, страх, смуток, образа та ін.), розпізнавання своїх емоцій і емоцій однокласників – учасників тренінгу; вдосконалення навичок вираження своїх емоцій з використанням вербальних і невербальних засобів (слів, міміки, жестів, рухами тілом).

Психологічні спостереження за активністю підлітків на корекційно-розвивальних заняттях і результативністю їх індивідуальної і групової роботи підтвердили ситуативну ефективність змісту і форм впровадженої програми. Підлітки з бажанням включалися у обговорення актуальних для них питань про емоції і переживання складних емоційних станів. Спостерігалась позитивна тенденція на підвищення рівня толерантності і емпатії учасників один до одного. Системна робота психолога у зазначеному напрямку забезпечить якісні позитивні зміни у розвитку емоційно-вольової сфери підлітків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 688 с.
2. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: непонимание, приводящее к «исчезновению»? *Психологический журнал*. 2006. № 1. С. 28 – 32.
3. Балл Г. О. Категорія особистості у психології: спроба впорядкування поняттєвого поля. *Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі*: Матеріали методологічного семінару АПН України 19 березня 2008 р. Київ, 2008. С. 103 – 110.
4. Басов М.Я. Воля как предмет функциональной психологии. *Вопросы изучения и воспитания личности*, 1922, № 4-5.
5. Біда С. О. Базові емоції: поняття та види. *Проблеми сучасної психології*: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2012. Вип. 16. С. 35 – 46.
6. Волженцева І. В. Аналіз теоретико-емпіричних досліджень структури психологічних механізмів емоційної регуляції. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: зб. наук. праць інституту ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2010. Т.12. Частина 7. С. 84 – 91.
7. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса. *Собр. соч.* Москва : Педагогика, 1982. Т. 1.
8. Гальперин П. Я. Метод «срезов» и метод поэтапного формирования в исследовании детского мышления. *Вопросы психологии*. 1966. №4. С. 123–135.
9. Данчук Ю.П. Особливості становлення психічної регуляції. *Проблеми педагогіки і психології та їх роль у сучасному суспільстві* : зб. тез міжнародної науково-практичної конференції. Харків :

- Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2013. С. 15– 17.
10. Джеймс У. Воля к вере. [Пер. с англ. / Сост. Л. В. Блинников, А. П. Поляков]. Москва: Республика, 1997. 431 с.
 11. Дмитріюк Н. С. Вплив емоцій на формування та становлення особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2010. Вип. 8. С. 261 – 271.
 12. Д'юї Джон. Демократія і освіта. Львів: Літопис, 2003. 294 с., С. 126.
 13. Д'юї Дж. Моральні принципи в освіті / Пер. з англ. Мирослава Олійник. Львів, 2001. 32 с., С.6.
 14. Застосування діагностичних мінімумів в діяльності працівників психологічної служби : [метод. рек.] / авт.-упор.: В. М. Горленко, В. Д. Острова, Н. В. Сосновенко, І. І. Ткачук ; за заг. ред. В. Г. Панка. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2018. 106 с.
 15. Изард К. Э. Психология эмоций. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 464 с.
 16. Кандиба М. О. Емоційна зрілість як умова розвитку професійної толерантності особистості: автореф. дис...канд. психол. наук. Луцьк, 2015. 20 с.
 17. Коваленко О. О. Воля як філософсько-правова категорія. *Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія «Право»*. 2013. Випуск 20. С. 19 – 23.
 18. Ковальський Теодор Дж. Проблемні ситуації в керуванні освітою. Пер. з англ. Анжела Кам'янець. Львів : Літопис. 2003. 252 с.
 19. Ковтун Н. М. Воля як основа соціальної активності: теоретико-методологічний аналіз. Монографія. Житомир: Вид-во Євенок О. О., 2014. 292с.
 20. Кочарян А. С. Роль емоціонального інтелекта в педагогической деятельности / А. С. Кочарян, К. Г. Параскевова . *Вестник Харьк. ун-та. Серия: «Психология»* . 2011. № 937. С. 142 – 145.
 21. Кузікова С. Б. Основи психокорекції: навч. Посіб. Київ: Академвидав, 2012. 320 с.

22. Леонт'єв А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1997. 304 с.
23. Леонт'єв А.Н. Проблемы развития психики. Москва : Наука, 1984. 493с.
24. Максименко С.Д. Теорія поетапного формування розумових дій П. Я. Гальперіна. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Випуск 39. С.7 – 17.
<http://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/156647/156046>
25. Малімон Л. Я. До проблеми діагностики емоційності як властивості особистості . *Практична психологія та соціальна робота*. 2002. № 7. С. 59 – 65.
26. Матійків І. М. Тренінг емоційної компетентності: навч.-метод. посібник. Київ: Педагогічна думка, 2012. 112 с.
27. Матійків І. М. Основи тренерської майстерності : [навч.-метод. посіб.] / Матійків І.М., Якимів А.І., Черняк Т.Г. Львів: Компанія МанускриптІ, 2012. 392 с.
28. Нова українська школа. Концепція МОН України. Ресурс: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
29. Новікова Ж. М. Психологічні особливості емоційно-вольової регуляції осіб похилого віку : автореф. дис. ...канд. психол. наук : [спец.] 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія»; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2020. 23 с.
30. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: [Монографія] / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига. Київ: Вища шк., 2003. 126 с
31. Носенко Е.Л. Диспозиційні та перцептивно оцінювані характеристики емоційного інтелекту. *Вісник Харківського університету. Серія Психологія*. Харків, 2002. №550, Ч.1. С.177-179.
32. Павлова І. Г. Становлення емоційної зрілості в підлітковому та юнацькому віці: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Одеса, 2005. 19 с.

- 33.Півень М.А. Структурні особливості емоційної зрілості особистості / Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук. 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. Харків, 2016.
- 34.Психологічні закономірності розвитку духовності особистості: монографія / М.Й. Боришевський, О.В. Шевченко, Н.Д. Володарська та ін. За загальною редакцією М.Й. Боришевського. Київ: Педагогічна думка, 2011. 200 с.
- 35.Психотерапия как невербальная практика: коллективная монография / [А. С. Кочарян, И. А. Кочарян, М. Е. Жидко, Н. Н. Терещенко, А. М. Лисеная и др.] / Под.ред. А. С. Кочаряна. Харків.: ХНУ имени В. Н. Каразина, 2014. 260 с.
- 36.Психологія особистості: Хрестоматія: Навч. посіб./ Мельничук Оксана Богданівна, Пасічняк Руслана Федорівна, Вольнова Леся Миколаївна та ін. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. 532 с.
- 37.Раймерз Фернандо, Мак-Гінн Ноел. Компетентний діалог: використання досліджень для формування світової освітньої політики. Львів : Літопис, 2004. 219 с.
- 38.Роджерс К. Свобода учится. Москва : Смысл, 2002. 527 с.
- 39.Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению [Текст]. Москва : Ось, 2006. 480 с.
- 40.Сологуб А.І. Розвиток креативності старшокласників у навчанні природничо-наукових предметів: монографія. Київ , 2018. 370 с.
- 41.Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. Москва :Прогресс, 1994. 327с.
42. Фуллан М. Сили змін / Пер. з англ. Галина Шиян та Роман. Львів : Літопис, 2001, 162 с.
- 43.Чумаков М.В. Эмоционально-волевая регуляция деятельности (структура, типы, особенности игры функционирования в социальном взаимодействии). Курган: Изд-во Курганск. гос. ун-та, 2007. 214 с.

44. Firestone R. W. *Fear of intimacy* / R. W. Firestone, J. Catlett. Washington, DC: American Psychological Association, 2006. 358 p.
45. Forgas J. Don't Worry, Be Sad. On the Cognitive, Motivational, and Interpersonal Benefits of Negative Mood. *Current Directions in Psychological Science*. 2013. Vol. 22, Iss. 3. P. 225-232. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0963721412474458>
46. Goleman D. *Working with Emotional Intelligence* / D. Goleman. London: Bloomsbury Paperbacks, 2000. 394 p.
47. Hoffman M. *Empathy and moral development*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 26 p.
48. Watson, D., & Pennebaker, J. Health complaints, stress, and distress: Exploring the central role of negative affectivity. *Psychological Review*. 1989. Vol. 96. P. 234-254.