



## АНОТАЦІЯ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ

Тема кваліфікаційної роботи «Психологічні особливості емоційно-вольової регуляції підлітків в освітньому середовищі»

Хмельовська Вікторія Василівна

Кваліфікаційна робота включає 80 сторінок, 2 таблиці, 7 рисунків, перелік джерел посилання складає 78 найменувань, 1 додаток.

Ключові слова: емоційно-вольова регуляція, саморегуляція, підлітки, освітнє середовище.

Об'єкт дослідження – емоційно-вольова регуляція підлітків.

Предмет дослідження – психологічні особливості емоційно-вольової регуляції підлітків в освітньому середовищі.

За результатами дослідження з'ясовано психологічні особливості емоційно-вольової регуляції підлітків в освітньому середовищі, з'ясовано вплив психоемоційних станів на регуляцію та поведінку людини, розроблено програму розвитку емоційно-вольової регуляції підлітків у освітньому середовищі.

Одержані результати можуть бути використані в практичній діяльності психологів закладів шкільної та позашкільної освіти, а також викладачами та батьками.

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Тема регуляції емоційно-вольового стану, особливо серед учнів підліткового віку, є досить актуальною. Саморегуляція емоцій і волі є однією із важливих функцій психіки людини. Під час здобуття освіти учні повинні докладати чимало вольових зусиль. Прояв певних емоцій є показником сформованості особистості. Тому вміння регулювати та контролювати свій емоційно-вольовий стан значно полегшує процес навчання та досягнення поставлених цілей. Необхідно відзначити, що розвиток емоційно-вольової регуляції може залежати як від умов, у яких перебуває людина, так і від її особистісних якостей та властивостей.

Психологічні дослідження емоційно-вольової саморегуляції суб'єкта набувають нині особливої актуальності, адже це пов'язано з прикладними завданнями оптимізації функціонування регуляторних процесів в соціальній взаємодії, підвищення працездатності в трудовій і навчальній діяльності, профілактики несприятливих наслідків стомлення і стресових станів. В психології сформувалися і продовжують розвиватися теоретичні і експериментальні дослідження вольової регуляції (В. Іванніков, Е. Ільїн, О. Смирнова, В. Селіванов, Т. Шульга та інші), емоційної регуляції (І. Васильєв, О. Дашкевич, О. Тихомиров та інші). Психологами відмічається взаємозв'язок емоційної і вольової сторін регуляції (Л. Виготський, В. Селіванов, Л. Божович, О. Дашкевич та ін.). Проте все ще недостатньо робіт, присвячених вивченню взаємодії, взаємообумовленості різних аспектів регуляції діяльності, участі різних сторін особи в регуляторному процесі. На нашу думку, старшим людям легше регулювати емоційні та вольові стани, а у підлітковому віці діти не зовсім вміло контролюють власні переживання, що може спричинити певні труднощі у діяльності та навіть у розвитку особистості. Всім відомо, що підлітковий вік характеризується як перехідний, складний, важкий, критичний період і має найважливіше значення у становленні особистості людини: розширюється обсяг діяльності,

якісно змінюється характер, закладаються основи свідомої поведінки, формуються моральні якості. Це важкий період психологічного дорослішання дитини. Розвиток психічної регуляції емоційно-вольової сфери підлітка залежить від зниження рівня тривожності, підвищення рівня саморегуляції поведінки та вольової регуляції, формування самостійності, впевненості в собі, вміння планувати діяльність. Ми вважаємо, найголовніше завдання батьків та вчителів – направити активність кожного підлітка в потрібному напрямку, на пізнання навколишнього світу, на суспільно-корисну діяльність, на саморозвиток та самовиховання.

Таким чином, особистісна саморегуляція підлітків є актуальною проблемою дослідження, так як у цьому віці їм необхідні навички самоконтролю та вміння керувати власною поведінкою, емоційними станами, щоб криза підліткового віку була не так помітною в їхньому житті. Розкрити дану тему повноцінно досить складно – складність у представленні психічної діяльності, що проявляється у поєднанні внутрішнього (встановлення функціонування психічних процесів і станів, властивостей, якостей, мотивів і цінностей) та зовнішнього (поведінка суб'єкта).

**Об'єкт** дослідження – емоційно-вольова регуляція підлітків.

**Предмет** дослідження – психологічні особливості емоційно-вольової регуляції підлітків в освітньому середовищі.

**Мета** дослідження – теоретично проаналізувати та емпірично дослідити психологічні особливості емоційно-вольової регуляції підлітків в освітньому середовищі.

Для досягнення поставленої мети нами було сформульовано наступні **завдання:**

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми емоційно-вольової регуляції підлітків.
2. Експериментально дослідити психологічні особливості емоційно-вольової регуляції підлітків в освітньому середовищі.
3. Розробити програму розвитку емоційно-вольової регуляції підлітків

у освітньому середовищі.

**Гіпотеза дослідження:** якщо своєчасно з'ясувати психологічні особливості емоційно-вольової регуляції осіб підліткового віку в освітньому середовищі, то це буде сприяти розробці програми розвитку емоційно-вольової регуляції підлітків у освітньому середовищі.

Для вирішення поставлених завдань використано наступний комплекс теоретичних та експериментальних **методів:** теоретичні: аналіз, синтез, класифікація та систематизація наукової літератури на тему психологічна регуляція емоційно-вольової сфери підлітка; емпіричні методи: спостереження, бесіда, методика «Визначення емоційної-стійкості (стабільності); методика «Стильова саморегуляція поведінки людини» В. Марсанової, Є. Коноз; методика дослідження вольової саморегуляції А. Зверькова та Е. Ейдмана Дж. Роттера, С. Панталеєва, В.В. Століна); шкала диференціальних емоцій К. Ізарда; методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса, Р. Даймонда (в адаптації А. Осницького); методи математичної обробки даних (кількісний і якісний аналіз результатів, відмінності середніх значень).

**Експериментальна база дослідження.** Емпірична частина дослідження проводилася в комунальному закладі «Опорний заклад «Кадимський заклад ЗСО №2», Одеська область. У дослідженні взяли участь 64 учні (14-16 років).

**Практичне значення** роботи полягає у можливості використання розробленої програми у роботі практичного психолога. Також, результати даної роботи будуть корисні для дітей підліткового віку, що прагнуть розвинути емоційно-вольову регуляцію над власними емоціями, розвинути вольові якості.

**Апробація результатів дослідження.**

Подано до друку статтю Ханецька Н. В., Хмельовська В. В.

Особливості емоційного розвитку та психічної регуляції підлітків. Збірник

наукових праць: Психологія ХХІ століття: теоретичні та практичні дослідження, МАУП, м.Хмельницький.

**Структура роботи.** робота складається із вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, переліку джерел посилання з 78 найменувань, 1 додатку. Повний обсяг дипломної роботи становить 80 сторінок.

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ РЕГУЛЯЦІЇ

### 1.1 Теоретичний аналіз формування емоцій в онтогенезі

Емоції – це «психічні процеси, які протікають у формі переживань і відображають особисту значимість і оцінку зовнішніх і внутрішніх ситуацій для життєдіяльності людини, а також здійснюють роль внутрішніх регуляторів діяльності. У сучасній психології виділяють основні (базові) та вищі соціальнообумовлені емоції. До базових емоцій А. Палей відносить: радість, горе, страх, сором, вина та ін. [58].

Важливо відзначити, що емоційна сфера вивчається у різних аспектах. Сучасна нейропсихологія емоцій лише формується. У клінічній психології стан емоційної сфери може бути критерієм ефективності на клієнта тих чи інших заходів, а порушення емоцій вивчаються поруч із психічними захворюваннями і граничними станами. Емоційна сфера людини протягом життя зазнає змін, на кожному віковому етапі вона вдосконалюється і перетворюється, стає все більш соціально обумовленою.

Опишемо онтогенез емоцій. Як свідчить В. Худік, емоції виникають у людини з перших секунд життя [53, с. 148], а за дослідженнями деяких вчених ще до народження (реакція задоволення або невдоволення у шестимісячного плоду в утробі матері) і супроводжують життя людини до кінця .

Перша і найочевидніша емоція, яку можна констатувати у новонародженої дитини – це крик чи плач. Вона з'являється з його перших днів життя і говорить про його незадоволення. Перші емоції дитини не підпорядковуються контролю, тобто є неусвідомленими і є захисною функцією, і пов'язана з фізіологічним неблагополуччям (голод, дискомфорт, некомфортна температура тощо.). На думку А. Люблінської, для немовлят

ключовими емоціями є примітивні емоційні реакції, що виникають в результаті задоволення або незадоволення життєво важливих потреб. Фізіологічною природою цих реакцій є безумовний рефлекс [52, с. 199]. З часом починають виникати передумови до позитивних емоцій як наслідок задоволення органічних потреб. Після 3-го тижня виникає перша соціальна реакція – посмішка у відповідь на лагідну розмову дорослого. Поступово у дитини починає формуватися «комплекс поживлення» - емоційно-рухова реакція дитини, звернена до дорослого. До складу комплексу поживлення входить завмирання та зорове зосередження, посмішка, рухове поживлення та вокалізації.

Як свідчить В. Мухіна, у цьому періоді позитивні емоційні реакції дитини стають основним засобом комунікації. Цікаво те, що до півроку взаємодія з дорослим стимулює у немовля лише позитивні емоційні переживання, а негативні емоції дорослого, звернені до нього, він не диференціює [58]. З семи місяців малюк починає розрізняти емоції дорослого, реагує на його міміку, інтонацію, події. З цього моменту починає закладатися симпатія і любов до рідних як реакція у відповідь на їх добре ставлення і турботу. Первинні емпатичні переживання, тобто здатність малюка емоційно відкликатися на переживання інших людей, зазвичай, матері, можна знайти вже у віці 2-3 місяців. Це проявляється у вигляді плачу, рухового збудження, відмови від їжі, викликаними тривогою, страхом чи прикрістю матері. На думку, висловленому О. Цибуля, до кінця першого року життя немовля робить спроби втішити сумну маму [47].

У цьому, а також і в ранньому віці має місце ефект «емоційного зараження» - це така тенденція до автоматичного наслідування та синхронізації виразів осіб, голосових реакцій, тілесних поз і рухів іншої людини, що призводить до зближення з ним в емоційному відношенні.

Н. Данилова, А. Крилова вказують, що якщо в яслах починає плакати одна дитина, всі інші діти дружно починають плакати за нею, це приклад «емоційної заразливості» [15]. З 4-х місяців позитивні емоції виявляються не

тільки у відповідь на близьку людину, але і побачивши іграшки. Інтерес викликають нові об'єкти, що у поле зору і доступні будь-яких дій із нею. Дитині також приносить радість його особиста рухова активність та звуки навколо нього.

Дуже важливою, на думку А. Лурія, у період (4 місяці) значиться емоція здивування, виникнення якої зароджує становлення пізнавальної потреби і відбувається через безпосередній вплив специфічного подразника [48]. Здатність до розрізнення емоційних явищ у немовлят розвивається у процесі ситуативно-особистісного спілкування з дорослим.

Характерною відмінністю емоційних реакцій раннього віку є те, що дитина діє під впливом почуттів і бажань, що виникають в даний момент, але вони, як правило, нестійкі. Проте, А. Люблінська звертає увагу на запізнюючий характер емоцій, що протікають, а так само часто дитина стикається з невмінням визначити емоційні стани інших людей [52, с. 102]. Діти не завжди розуміють, як реагувати на ту чи іншу емоцію. У ранньому віці емоційна сфера дитини дуже непередбачувана, непостійна, а самі емоційні реакції мають характер різкого та короткочасного прояву. На думку О. Леонтєва, емоції на цьому етапі онтогенезу багато в чому визначають усю поведінку дитини, саме з цієї причини вона така імпульсивна і часто непередбачувана [45, с. 85].

Після третього півріччя життя відбувається становлення елементарних моральних емоцій. Рушійну роль грає схвалення чи критика із боку старшого, формуються зачатки для звіряння «добре – погано». З боку дорослих діти цього віку бажають почути похвалу, заохочення. Оцінка дорослого стає провідним чинником для розвитку почуттів і суджень, це формує основу у розвиток мовної регуляції поведінки. Встановлюються зв'язки слів і уявлень, що тягне за собою певну цілеспрямованість дій дитини. Це, свідчить Н.Г. Яковлева, дає дитині базу на формування позитивних і негативних образів, моделей правильної поведінки [96, з. 121].

У віці 18-24 місяці діти вчаться співпереживання, а також з'являється соціальна емоція збентеження, за якою повинні з'явитися сором, гордість і вина. У цьому віці закладається вибіркоче ставлення до інших дітей, яке демонстративно проявляється у симпатіях. На думку В.С. Мухіною, в 2-3 роки формуються перші соціальні емоції гніву, які виявляються у формі ревності та заздрощів. Дитина часто виявляє ревності, якщо дорослий, від якого він бажає отримати увагу, звертається до іншої дитини [58, с. 96]. Емоція радості проявляється внаслідок задоволення соціального контакту.

Як свідчать Е. Хомська, Н. Батова, до 2-3 річного віку, дитина може зображати емоції, правильно застосовувати міміку відповідно до соціальної ситуацією при вираженні таких емоцій, як здивування, радість, прикрість, страх, гнів, огида, сором. У 3 роки у дитини з'являється гордість за свої здобутки [62].

У віці близько 3-х років з'являються перші естетичні почуття. У ранньому віці починають формуватися смакові уподобання, дитина прагне диференціювати навколишні об'єкти, спираючись на досвід та оцінки близьких людей. З часом ці переваги стають дедалі незалежнішими. В. Шульговський зазначає, що формується когнітивне почуття як отримання задоволення у зв'язку з інтересом до навколишнього світу. Малюк починає виявляти цікавість, ставить питання про походження та призначення навколишніх об'єктів, пізнає світ. Емоцій дітей другого року життя тісно взаємопов'язані з успішністю чи неуспішністю їхньої предметної діяльності [84, с. 177].

Закінчується цей віковий етап кризою три роки. Криза трьох років – це непростий період у житті малюка, який розмежовує ранній та дошкільний вік. На думку Л.С. Виготського, в кризовий період дитині властиві конфліктність, норавливість, відмова від минулих засад і звичок. Ця криза була описана вперше Ельзою Келер у роботі «Про особистість трирічної дитини» [13, с. 306].

Ельза Келер виділяла такі симптоми кризи: негативізм, впертість, норовливість і свавілля, знецінення дорослих, протест-бунт. Також питаннями кризи трьох років займався Л. Виготський, який виділяв близьку симптоматику: негативізм, упертість, норовливість, зміни у системі цінностей. У період кризи відбувається серйозна зміна у взаєминах між дорослим і дитиною, повністю перебудовується стиль спілкування, і встановлюються нові правила та порядки у житті сім'ї, тобто відбувається руйнування та перегляд старої системи соціальних відносин [13, с. 321].

Головним новоутворенням цього періоду, на думку Н. Вітт, є виділення дитиною свого "Я", відбувається становлення особистості дитини. Внаслідок цієї кризи виникає дуже важлива емоція – гордість досягнень. З'являється тенденція до самостійної діяльності, що копіює діяльність дорослого, так як дорослі є прикладом для дитини, за яким вона хоче слідувати [17]. Світ дитячого життя зі світу, обмеженого предметами, перетворюється на світ дорослих людей.

Дошкільний вік є продовженням раннього і триває від 3-х років до 7. Як було зазначено вище, на початку цього періоду дитина все ще переживає кризу 3-х років. Радянський та російський психолог та педагог, відома вивченням вікової психології, В. Мухіна писала: «У полоні емоцій. У дошкільному віці так само, як і в ранньому дитинстві, почуття панують над усіма сторонами життя дитини, надаючи їм своє забарвлення та виразність. Маленька дитина ще не вміє керувати своїми переживаннями, вона майже завжди опиняється в полоні у почуття, що захопило її» [58]. З цього можна підкреслити, що дітям властива підвищена емоційність, але при цьому вони не завжди можуть правильно розпізнати свої емоції і застосувати їх у потрібній ситуації.

Основні зміни у емоційній сфері в дітей віком на етапі дошкільного дитинства, на думку Т. Візель, зумовлені встановленням ієрархії мотивів, появою нових інтересів та потреб [18]. Зовнішнє вираження почуттів у дитини порівняно з дорослою людиною має бурхливий, безпосередній і

мимовільний характер. Почуття дитини швидко і яскраво спалахують і так само швидко гаснуть; бурхливі веселощі нерідко змінюється сльозами. Все життя дитини підпорядковане її мимовільним почуттям, керувати якими вона ще не вміє. Тому діти більше схильні до змін настрою, ніж дорослі.

Дитину неважко розвеселити, але ще легше засмутити. Діти здатні випробувати величезний спектр почуттів та емоцій за надзвичайно короткий проміжок часу. У якийсь момент дошкільного емоційного розвитку дитина досягає такого рівня, що вона може поводитися правильно, за зразком. Але здатність малюка до зразкового, «хорошого» поведінці, не гарантує, що це поведінка закріпиться на тривалий час. Діти молодшого дошкільного віку часто плачуть, заковчують істерики та кричать, діти старшого дошкільного віку вимагають незалежності.

Бурхливі емоційні реакції потихеньку втрачають імпульсивність і набувають характеру спокійніший і продуманий щодо застосування до конкретної ситуації. Емоції, які важко піддаються контролю, все одно залишаються, але, як правило, виникають за фізіологічних потреб – спрага, голод та інші. Як свідчать Т. Алейнікова, В. Думбай, Г. Фельдман, дитина росте, а разом із цим змінюється її ставлення до життя та оточення, формується система цінностей. Здатність дитини усвідомлювати і контролювати свої емоції зростає, як розуміння поведінки, наприклад, у тих галузях, де важлива думка дорослих стосовно питання, що таке «погана» і «хороша» поведінка [6].

На настрої дитини сильно впливають його взаємини з оточуючими її людьми, як дорослими, і однолітками. Найбільш сильне та важливе джерело переживань дитини – її взаємини з іншими людьми – дорослими та дітьми. Потреба у позитивних емоціях із боку інших людей визначає поведінку дитини. Ця потреба породжує складні багатопланові почуття: кохання, ревності, співчуття, заздрість.

Для гармонійного розвитку особистості, емоційного добробуту та гарного настрою дитини важливо, щоб батьки були уважні та добрі до своєї

дитини, поважали її як особистість. І тут, вказує А. Люблінська, у малюка виникають і закріплюються позитивні якості та доброзичливе ставлення до людей. Почуття любові, ніжності до близьких людей, насамперед до батьків, братів, сестер, дідусів і бабусь, формує дитину як психологічно здорову особистість [42].

Психічні процеси поділяються на пізнавальні, емоційні та вольові. Поділ це умовно, оскільки психіка цілісна і всі психічні явища у ній взаємопов'язані і взаємообумовлені. Н. Лиман зазначає, що емоції впливають на всі компоненти пізнання: відчуття, сприйняття, уяву, пам'ять і мислення. Емоції є показником загального стану дитини, її психічного та фізичного самопочуття [46].

У дошкільному віці змінюється діяльність дитини, і ускладнюються її стосунки з навколишнім світом, відбувається мовленнєвий і фізичний розвиток, а емоційні особливості супроводжують цих змін. У ранньому віці діти орієнтуються у своїй діяльності переважно на оцінку дорослого, у періоді дошкільного дитинства дитина може відчувати почуття радості, передбачаючи успіх своєї діяльності. Згодом, зазначає В. Мухіна, дошкільник освоює експресивні форми вираження емоцій, такі як: інтонація, міміка, пантоміміка. Опанування цими виразними засобами допомагає йому краще розуміти власні емоції, а також глибше усвідомити переживання інших людей [58, с. 196].

У молодшому шкільному віці продовжує розвиватись емоційна сфера дитини. Для дітей із зниженим тлом настрою у молодшому шкільному віці, на думку А. Семенович, характерні схильність до боязкості, боязкість, наявність страхів [64]. У цьому уповільнюється формування ініціативності, самостійності. У цих дітей переважають ігрові інтереси, але таким дітям важко вступити в контакт, вони також тяжко переживають свою неспроможність у навчанні, насилу звикають до колективу.

Залежно від емоційного фону М. Лебединський пропонував два основні варіанти церебрально-органічного інфантилізму: нестійкий та гальмівний.

Перший варіант характеризується психомоторною розгальмованістю, ейфоричним фоном настрою та імпульсивністю, що імітує дитячу життєрадісність та безпосередність, малою здатністю до вольових зусиль та систематичної діяльності, відсутністю стійких уподобань. Другий варіант відрізняється зниженим тлом настрою, нерішучістю, безініціативністю, страхом [44, с. 63].

Таким чином ми розкрили особливості емоцій в онтогенезі. Зазначимо, що емоції мають вікові характеристики, розвиваючись та вдосконалюючись паралельно з іншими психічними функціями (наприклад, воля). У міру того, як змінюється характер спілкування дитини з оточуючими, залежно від соціальних умов, у яких відбувається розвиток дитини, відбувається формування базових емоцій: від подиву до гніву та агресії.

## **1.2 Вплив психоемоційних станів на регуляцію та поведінку людини**

Емоції та воля часто об'єднуються в одну емоційно-вольову сферу. Емоційно-вольова сфера, за визначенням М. Чумакова, - це психоемоційний стан особистості, що є регулятором діяльності. Проте різні дослідники цієї проблеми наголошують на різних сторонах цієї сфери [47].

Емоційну сторону регуляції, її місце у психологічній структурі особистості та зв'язок з іншими аспектами психіки докладно розглядали у своїх роботах Ч. Дарвін, К. Ізард, П. К. Анохін, У. Джемс, П. Симонов та інші вчені.

У науково-дослідній зарубіжній та вітчизняній літературі розглядаються три теоретичні підходи у вивченні емоцій: фізіологічний, психодинамічний та когнітивний.

До фізіологічного підходу відносяться еволюційна теорія Ч. Дарвіна, біологічна теорія П. Анохіна, «периферична» теорія У. Джемса-Г. Ланге.

Ч. Дарвін у своїй праці «Вираження емоцій в людини і тварин» охарактеризовує еволюційний шлях розвитку емоцій, пояснюючи також їх фізіологічний прояв [11]. На думку Дарвіна, емоції в людини або корисні, або є лише рудиментами (залишками) різних відповідних реакцій, вироблених у процесі еволюції у боротьбі за існування. За його твердженням тілесні вирази (стиснуті зуби, відповідна зміна пози) є атавізмами емоційних реакцій, які використовуються тваринами в момент небезпеки. Таким чином, Дарвін зумів довести, що між людиною та твариною немає відмінностей у розвитку та вираженні емоцій.

Ідеї і припущення Дарвіна послужили основою створення інших теорій походження емоцій, зокрема «периферичної» теорії У. Джемса-Г. Ланге. На думку авторів, фізіологічні зміни організму первинні стосовно емоційним станам і мають інстинктивний характер. Кожна конкретна емоція має власний набір фізіологічних проявів. Зовнішні прояви викликають зміни у роботі серця, дихання, кровообігу, в тонусі м'язів. Тому в організмі під час емоції виявляються різні відчуття, що формують переживання емоцій. Згідно з авторами, не було б жодних емоцій, якби тілесні прояви не йшли безпосередньо за сприйняттям [24].

Емоції є біологічним продуктом еволюції, пристосувальним фактором у житті тварин у рамках біологічної теорії П. Анохіна, яка опирається на теорію еволюції Ч. Дарвіна. На його думку, виникнення потреб призводить до виникнення негативних емоцій, які виконують мобілізуючу функцію, сприяючи найшвидшому задоволенню потреб оптимальним способом. При задоволенні потреб виникає позитивна емоція, яка є фактором, що підкріплює. Вона фіксується у пам'яті як наслідок, впливає рішення про вибір способу задоволення потреби. Якщо цього погодження немає, виникає емоційне занепокоєння, що призводить до пошуку найбільш вдалих шляхів досягнення мети. Часте задоволення потреб, пофарбоване позитивною емоцією, сприяє засвоєнню відповідної діяльності, а багаторазові повторні невдачі у отриманні бажаного результату гальмують неефективну діяльність

та сприяють пошуку нових, успішніших шляхів досягнення мети [34]. Психодинамічні теорії емоцій відображають погляди дослідників на те, як саме емоції працюють в руслі мотиваційного компонента динамічних реакцій людини. Представниками даних теорій є: В. Вунд, З. Фрейд, Е. Клапаред, К. Ізард та ін.

Основною психодинамічною традицією в психології був погляд Фрейда, який показав важливість у людському існуванні некогнітивних феноменів, або «афектів», прийнятих ним як мотиваційні зміни [34]. З. Фрейд підкреслював несвідому природу емоцій та її зв'язок із фізіологічними корелятами. Він вважав, що низький рівень збудження нервових елементів у глибині мозку викликає підсвідоме відчуття дискомфорту; передаючи у кору мозку, це почуття може порушити потребу у взаємодії із зовнішнім світом. Звідси випливає, що емоції, на думку Фрейда, це зменшення чи збільшення почуття дискомфорту в глибині мозку.

Е. Клапаред виділяє: провідні емоції (спрямовані на мотиваційно-значущі явища) та похідні (що розвивають провідні). Згідно з Клапаредом, похідні емоції виникають насамперед у ситуаціях, які ускладнюють пристосування, якщо адекватна поведінка неможлива. Отже, похідні емоції спочатку негативні. Провідні емоції керують станом людини, пов'язані з мотивацією, стійкі та пов'язані з особистістю людини.

Відповідно до «асоціативної теорії» В. Вундта, сфера свідомості, що описується емоціями, виражається кількісно у вимірах задоволення-невдоволення, розслаблення-напруги та спокою-збудження. На його думку, всі емоції мають певну характеристику, що впливає на особливості мотивації. Емоція концентрує особистісний зміст мотивації, тому через емоції людина може осмислювати те, що відбувається, і регулювати свою діяльність, тобто виконує дві основні функції - сенсоутворюючу та регулятивну [24].

Взаємозв'язок емоцій та когнітивних процесів розглядається у когнітивній теорії. Представниками цієї теорії є: Н. Грот, С. Шехтер, П. Симонов та інші. [34].

З робіт Н. Грота почалося експериментальне вивчення когнітивних детермінантів у емоційних процесах. Він один із перших розглянув зв'язок емоцій із психічними процесами, а також з розвитком моральності та свободою волі людини. Н. Грот приділяв особливу увагу розвитку емоцій та почуттів, пов'язуючи їх не тільки з думками, але й з відчуттями, тобто говорив про «емоційний тон відчуттів».

У «когнітивно-фізіологічній» теорії С. Шехтера емоція сприймається як «недиференційоване збудження плюс знання». На його думку, фізіологічний стан, що лежить в основі емоції, є однаковим для всіх емоцій, а якісні характеристики емоцій є результатом оцінки ситуації, тобто переживання емоції залежить від автономного збудження та когнітивної інтерпретації цього збудження.

У висунутій П. Симоновим «інформаційній» теорії емоцій, передбачається, що емоції допомагають заповнити нестачу певної інформації [40]. Завдяки їм людина здатна діяти «правильно» навіть за браком інформації, т. т. емоції є «різновидом» знання.

Таким чином, не існує єдиної думки щодо виникнення емоцій. Поділ теорій на групи проводився з огляду на те, що вчені вважали причиною виникнення емоцій.

Виходячи з вищесказаного, ми можемо стверджувати, що фізіологічні, мотиваційні та когнітивні теорії не суперечать одна одній, а скоріше доповнюють одна одну, оскільки описують різні фази емоційного процесу та види емоційних станів.

У вітчизняній психології найавторитетнішими є теорії О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, В. Вілюнас. Розглядаючи емоції у межах своєї теорії діяльності, О. Леонтьєв вважає, що механізм виникнення емоцій автоматично є людська діяльність [25].

Інший представник психологічної теорії діяльності С. Рубінштейн стверджував, що емоції формуються у процесі діяльності, спрямованої на задоволення потреб, й водночас на самі емоції, чи потреби. Суперечливі та

амбівалентні почуття викликаються різними інтересами, потребами та установками особистості [36].

У своїх роботах В. Вілюнас довів неможливість існування емоцій без когнітивних процесів, оскільки через взаємодію із сприйняттям, пам'яттю та увагою емоції виконують оцінну та мотивуючу функції. Крім того, залежно від пізнавального змісту психічного образу емоції виділяють цілі та спонукають людину до відповідних дій [6].

Щоб вміти контролювати емоційні реакції, необхідно докладати вольові зусилля, отже, необхідно вивчати особливості вольової поведінки. Далі ми розглянемо підходи до вивчення вольової галузі. У зарубіжній та вітчизняній психології виділяють кілька підходів до вивчення волі: мотиваційний, регуляційний підхід «вільного вибору».

Мотиваційний підхід означає, що можна пояснити за допомогою категорій психології мотивації. Т. Гоббс, Т. Рібо, К. Левін вивчали волю як початок мотивації дії, тобто воля має здатність до спонукування. Т. Рібо вважав, що воля також може гальмувати певні небажані вчинки.

У своїй мотиваційно-діяльнісній теорії В. Іванніков визначає волю як здатність людини до свідомої навмисної активності або самовизначення через роботу у внутрішньому плані, що забезпечує додаткове спонукування (гальмування) до дії на основі довільної форми мотивації [14]. Автор розглядає характерні риси вольової поведінки як психічний статус та організацію (способи здійснення та мотивації) дій. Вольова поведінка актуалізується за відсутності чи небажаності стимулу до дії, у зв'язку з чим необхідно вчинити дію, не пов'язану з дійсною потребою, за наявності внутрішніх та зовнішніх перешкод. У ситуації вибору між двома мотивами людина створює у своїй уяві третій мотив, який має інший характер. Відповідно до психічного статусу вольова дія може розглядатися як дія з двома значеннями. У разі одне з цих значень задається мотивом уявної ситуації, та її організація представляється як двічі довільна.

Підхід «вільного вибору» у тому, щоб співвіднести процеси волевиявлення із проблемою здійснення вибору. Так, У. Джеймс вважав, що основна функція волі полягає у прийнятті рішення про дію, коли є дві чи більше ідей його дії. Найважливіший подвиг волі у цей час у тому, щоб направити свідомість більш привабливий об'єкт [21].

У регуляційному підході воля пов'язана з функцією контролю, управління та саморегуляцією. Відповідно до М. Басову, воля - це психічний механізм, з якого людина регулює свої психічні функції. Вольове зусилля сприймається як суб'єктивне вираження регулятивної функції волі. Воля, перебуваючи у увазі, лише регулює розумові чи інші дії, а чи не створює їх [18].

Таким чином, у сучасній психології вольові процеси прийнято розглядати відповідно до законів, які властиві самій вольовій дії: мотиваційний підхід, підхід «вільного вибору» та регуляційний підхід.

Вітчизняні психологи (С. Рубінштейн, Я. Рейковський, Е. Смирнова) розглядають емоції та волю в єдності, і використовують термін «емоційно-вольова сфера». Як правило, це поняття використовується в прикладних та експериментальних дослідженнях коли характеризують регуляцію певних видів діяльності в певних умовах, тому що вона працює як єдиний механізм, а різні сфери особистості пов'язані один з одним [50]. Тому залишається актуальним питання розгляду взаємодії, взаємовпливу емоційної та вольової регуляції, нерозривного зв'язку емоційної та вольової сфер особистості.

С. Рубінштейн стверджував, що емоції та воля мають спільні витoki – потреби, оскільки людина усвідомлює об'єкт, від якого залежить задоволення потреби; в результаті бажання і почуття задоволення або невдоволення, які завдає цей об'єкт, у людини формується певне почуття до нього, і робляться певні зусилля для здійснення дій [36].

О. Смирнова зауважує, що слово набуває регулятивної функції, коли усвідомлюється його значення. Показником того, що це відбувається, що лінії розвитку мислення та мови сходяться в онтогенетичному розвитку, є

емоційне ставлення дитини до слова, радість, задоволення, які дитина відчуває під час гри зі словами. Емоційне ставлення входить до переліку істотних умов онтогенетичного розвитку волі та довільності [43].

У підході Є. Смирнова показує, що значення емоцій опосередкування поведінки пов'язані з спілкуванням дитини і дорослого. Тому що розвиваючу функцію виконує лише емоційно значуще спілкування.

Емоції також активно включаються у розвиток довільності. Регулююча роль правила, його усвідомлення як умови передбачає участь емоційних процесів. О. Смирнова зазначає, що знання правил дитиною ще не гарантує їх участь у регуляції поведінки. З цією метою потрібне не просто знання, а розуміння правил. Розуміння знання відрізняється саме включеністю у процес емоцій. Оскільки необхідно зробити правило емоційно привабливим для дитини, це має на увазі лінію розвитку довільності, пов'язану з емоційною сферою.

Емоції також беруть участь у розвитку довільності і волі на ранніх стадіях, оскільки афект сприяє виникненню сенсомоторної єдності. При активній ролі спілкування дитини та дорослого образ стає регулятором дії у дитинстві. Отже, Е. Смирнова, розглядаючи онтогенетичні коріння довільності та волі, постійно виявляє та підкреслює важливу роль емоцій у цьому процесі [42].

При розгляді регуляції діяльності неминуче виникає питання про усунення несприятливих емоційних станів, створення стану оптимальної мобілізації готовності. Тобто постає питання про вольове регулювання емоцій. П. Рудик, вважаючи, що специфіка волі є механізмом подолання труднощів, зазначає, що суб'єктивні проблеми переважно пов'язані з подоланням негативних емоційних станів [37].

Подібним чином Є. Ільїн співвідносить емоційну і вольову регуляцію, вважаючи, що вольова регуляція починає діяти тоді, коли емоції дезорганізують діяльність. Якщо емоції стимулюють діяльність, то прояви вольових якостей не потрібні. Самі вольові якості розглядаються як

компенсатори певних негативних емоційних станів. Наприклад, компенсатор негативного впливу страху - сміливість, фрустрації - наполегливість, тривожності, невпевненості - рішучість, почуття монотонії, втоми - терплячість [17].

На думку В. Калини емоції забезпечують загальну мобілізацію всіх систем організму, а вольове регулювання забезпечує вибірккову мобілізацію психофізичних можливостей людини. Для вольової регуляції призначається функція свідомої зміни ступеня «вмикання» емоцій. Поділ регуляції на емоційну та вольову ставить питання про їхню взаємодію [21].

В своїх роботах В. Калин зазначає, що емоційна і вольова регуляції можуть збігатися за напрямком чи створювати конкуруючі домінанти. Поряд із поділом аналізованих видів регуляції автор звертає увагу на їх тісний зв'язок. Емоції виступають як оцінки у ситуаціях, коли виникає необхідність вольового регулювання, «авторизують» результат прояву вольових дій з його якісним змістом та інтенсивністю. Емоції грають значну роль у формуванні вольових якостей людини. В. Калин підкреслює, що вольові та емоційні якості у структурі особистості формуються у певні комплекси.

У той самий час, морально-вольові якості особистості грають значну роль у формуванні емоцій. О. Чернікова зазначає, що формування моральності, зокрема таких якостей, як відповідальність, почуття обов'язку, грає важливу роль у вихованні емоційної сторони особистості [46].

При підході до волі через розгляд вольових якостей особистості виникає питання про тісний взаємозв'язок волі та емоцій, оскільки більшість вольових якостей включають у свою структуру виражений емоційний компонент.

Як описано вище, проблема волі часто розглядається у зв'язку з проблемами мотивації. У цьому випадку зв'язок між емоціями та волею також помітний, оскільки мотив за своєю природою є емоційним і містить емоційну складову. Емоційність у разі виступає як іманентне властивість мотиву.

Ще один аспект взаємозв'язку мотивації та емоцій розкриває Я. Рейковський. Він говорить про вплив емоцій на поведінку та про їхню регуляторну функцію. Наголошуючи на цій функції, автор виділяє, зокрема, емоційні дії. У разі йдеться про розгорнуту діяльність, породжену емоцією, бажанням висловити її. Автор виділяє так званий емоційно-мотиваційний процес [35].

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що в психології існує ряд поглядів на співвідношення емоційної та вольової регуляції, але у будь-якому разі визнається їхній тісний взаємозв'язок. Механізми емоційної та вольової регуляції настільки тісно переплетені між собою, що можна говорити про емоційно-вольову регуляцію діяльності.

Резюмуючи вище викладене, наголосимо, що на відміну від зарубіжних досліджень, у вітчизняній психології емоції та воля розглядаються у єдності. Емоційно-вольова сфера характеризує зміст, якість та динаміку емоцій, почуттів та вольових особливостей людини. При розгляді структури емоційно-вольової сфери виділяються емоції, почуття та воля. Поняття «емоції» та «почуття» часто ототожнюються. Емоції та почуття взаємопов'язані, але мають і суттєві відмінності. Емоції - простіші, безпосередні переживання, які виражають реакцію задоволення чи незадоволення органічних потреб. Почуття соціально обумовлені та відображають особистість людини, її спрямованість, установки. Воля - це здатність людини досягати свідомо поставленої мети, долаючи при цьому зовнішні та внутрішні перешкоди. Перш ніж сформулювати позитивні вольові якості, необхідно навчитися встановлювати владу над своїми емоціями та діями. На саморегуляцію впливає тривожність, оскільки що стоїть рівень виявляється тривожності в людини, тим складніше йому регулювати свої емоції і поведінка.

У нашій роботі ми будемо дотримуватися уявлення про єдність емоційної та вольової сфер. Ми ґрунтуємося на точці зору вітчизняних та

зарубіжних психологів, які пропонують виділяти у структурі емоційно-вольової сфери три компоненти: емоції, почуття, воля.

Під емоційно-вольовою сферою ми розумітимемо психоемоційний стан особистості, що є регулятором діяльності людини.

### **1.3 Особливості емоційного розвитку та психічної регуляції підлітків в освітньому середовищі**

Психологічним проблемам формування особистості підлітків присвячено чимало робіт. У цьому віці остаточно формуються інтелектуальний компонент, що робить можливим осмислення свого власного світогляду, індивідуальної системи цінностей і «Я-концепції» [58].

Образ «Я» в цей час нестабільний, менш позитивний в порівнянні з молодшим шкільним віком, пік цих змін припадає приблизно на 12-13 років. Саме в цей період починається інтеграція та осмислення всієї інформації, що відноситься до власного Я. У епігенетичній концепції Е. Еріксона підлітковий вік займає центральне місце, підліток вирішує завдання, яка полягає у розвитку почуття рольової ідентичності, яке стає базою для подальшого розвитку особистості дорослої людини.

А. Осницький поділяє особистісну саморегуляцію та саморегуляцію діяльності. Особистісна саморегуляція у його розумінні полягає у визначенні власних позицій та корекції їх, що пов'язано з особистісним самовизначенням. Саморегуляція діяльності проявляється у предметних перетвореннях й у перетвореннях прикладених зусиль. Вона здійснюється людиною як суб'єктом діяльності для приведення її можливостей у відповідність до вимог цієї діяльності. Ю. Миславський формулює визначення поняття «саморегуляція особистості» як процес, спрямований на підтримку загальної продуктивної активності особистості та просування її до бажаного рівня розвитку. Він виділяє такі структурні компоненти

саморегуляції особистості: ідеали, цінності індивіда, образ «Я», рівень домагань, самооцінка, самоконтроль [57].

Аспекти саморегуляції психічних станів досліджуються Л. Дикою та А. Прохоровим. Л. Дика описує психофізіологічну саморегуляцію як специфічну психічну діяльність, спрямовану на збереження чи перетворення поточного стану. А. Прохоров зазначає, що перехід від одного стану до іншого стану відбувається із включенням механізмів саморегуляції [60].

Д. Леонтьєв найширше розкриває поняття «саморегуляція». Саморегуляція - «динамічна авторегуляція процесу взаємодії суб'єкта зі світом у всіх його формах і видах, що змінюються, включаючи як довільні, так і мимовільні управляючі впливи» [41, с. 39]. Аналіз понять дозволяє відзначити їхню подібність і визначити саморегуляцію як системно-організований процес управління суб'єктом різними видами власної психічної активності задля досягнення своїх цілей.

У вітчизняній психології найчастіше виділяються системно-діяльнісний та особистісно – орієнтований підходи до дослідження саморегуляції.

Саморегуляцію психічних станів особистості підлітка Є. Черкевич, Л. Антилогова визначають як процес свідомого впливу суб'єкта на самого себе для зміни, перетворення своїх психічних станів, що характеризуються суперечливістю та неоднозначністю перебігу. Для підлітків характерна емоційна збудливість, тривожність, тривалість переживань. У них слабо виражені здібності до планування, програмування своїх дій, гнучкого та адекватного реагування на зміну умов, перенесення знань про прийнятні способи саморегуляції з когнітивного рівня на поведінковий [2].

Недостатня сформованість механізмів вольової активності, неузгодженість у мотиваційній сфері створюють проблеми саморегуляції. З порушенням саморегуляції пов'язана поява лінощів, яку Д. Богданова та С. Посохова визначають як відповідь особистості на невідповідність вимог ситуації чи діяльності особистісному змісту даних вимог. Лінь у підлітків

може виявлятися в труднощі до прогнозування різних ситуацій, своєї поведінки та стану в них, недостатньому рівні розвитку уваги, наполегливості, що може призводити до підвищеної навіюваності та відсутності опору різним зовнішнім впливам. Для ліних підлітків характерно уникнення діяльності, що потребує фізичної та інтелектуальної напруги, вони меншою мірою здатні долати бар'єри на шляху до досягнення мети [8].

Порушення саморегуляції може призводити до дезадаптації в освітньому середовищі. Шкільна дезадаптація окреслюється порушення взаємодії індивіда з середовищем, що виявляється у неможливості індивіда виконати свою соціальну роль [12]. Психологічна дезадаптація суб'єкта характеризується переживанням емоційного дискомфорту, дратівливістю, тривожністю, запальністю, неприйняттям себе та інших, очікуванням ворожості, пасивністю, зовнішнім контролем поведінки. Н. Вострокнутов виділяє такі компоненти шкільної дезадаптації як когнітивний (неуспішність у навчальній діяльності), емоційно-оцінний (порушення емоційно-особистісного ставлення до навчання, педагогів тощо), поведінковий (порушення поведінки) [31].

Труднощі саморегуляції виявляються в низькій організованості навчальної діяльності, що часто призводить до проблем успішності, негативному ставленню до навчання. Все це негативно впливає на емоційний стан підлітків, на взаємини з педагогами та однолітками [52].

Недостатній рівень саморегуляції психологічних механізмів поведінки здатний спричинити появу поведінкової девіації підлітків, що виявляється у відсутності позитивних, моральних положень; низький рівень самооцінки, самоповаги; необізнаність та зневага до моральних норм і прав у суспільстві; неетичній поведінці; заниженої самооцінки моральних якостей та якостей оточуючих [68]. Девіантні підлітки характеризуються частою зміною цілей, низьким рівнем планування, програмування та оцінки результатів, емоційною нестійкістю, ранимістю, невпевненістю у собі.

Події підлітків з девіантною поведінкою часто імпульсивні, при зіткненні з неадекватністю отриманих результатів, вони не змінюють програму дій, більшою мірою залежні від ситуацій та думки інших людей [33].

Порушення емоційної саморегуляції у міжособистісних відносинах призводить до появи психоемоційного напруження, що в свою чергу знижує адаптаційний потенціал особистості. Також спричиняє ослаблення навичок самоконтролю та саморуйнуючої поведінки [53].

Підлітковий вік визначають як сенситивний для розвитку саморегуляції, що пов'язано з розвитком у підлітків особистісної рефлексії, перебудовою структури вольової активності та формуванням механізмів її усвідомлення. Однією з функцій самосвідомості, що розвивається у підлітків, є саморегуляція психічного стану, поведінки, діяльності [7]. У підлітків виробляється емоційна стійкість у зв'язку з здатністю регулювати свої емоції.

Навчальна ситуація вимагає від підлітків вміння реалізовувати відповідно до самостійно поставлених цілей свою діяльність, регулювати свою поведінку. У зв'язку з цим створюються відповідні причини у підлітковому віці. Підлітки прагнуть до постановки цілей, планування навчальної діяльності, її самостійного здійснення та оцінки, відбувається розширення спектра мотивів навчальної діяльності.

У своїх роботах В. Моросанова розглядає характеристики особистісного ставлення до вчення, як основу саморегуляції та успішності у навчальній діяльності.

Учні, які мають високий рівень розвитку усвідомленої саморегуляції, високі мотиваційні досягнення, ефективно адаптуються до умов освітнього середовища, відчують інтерес до навчальної діяльності, розуміють її важливість, досягають кращих результатів у навчанні. Сприятливі розвитку саморегуляції навчальної діяльності буде формування вміння вчитися [52].

Напрями розвитку саморегуляції навчальної діяльності А. Зобков пропонує такі :

- корекція психологічних характеристик учнів (впевненість, самостійність, самооцінка тощо);
- реалізація лінії розвитку саморегуляції навчальної діяльності (самодіагностика-планування та цілепокладання-мотивація та самооцінка-здійснення мети-результат навчальної діяльності);
- включення значущого дорослого в навчальну діяльність учня (класний керівник, педагог-психолог і т.д.)
- залучення які у різні види громадської діяльності, які мають їм новизною і вимагають прояви регуляторних якостей (ініціативність, самостійність, впевненість, самоконтроль тощо.);
- здійснення тренінгової діяльності щодо розвитку необхідних якостей (адекватна самооцінка, комунікативні навички, рефлексія тощо).

Дослідник А. Зобков вказує на необхідність розвитку особистісних рис, які відіграють значну роль у механізмі саморегуляції, інтелектуальних та творчих здібностей учнів [28].

У своїх дослідженнях В. Моросанова зосереджує увагу на важливості розвитку регуляторно-особистісних властивостей: відповідальності, наполегливості, впевненості, рефлексивності для підвищення рівня усвідомленої саморегуляції. Високий рівень саморегуляції сприяє саморозвитку особистості, оволодіння новими видами діяльності, збереження психічного здоров'я, підвищення психологічного благополуччя, розвитку позитивних форм самосвідомості та підвищення їх ролі регулятора поведінки [52].

Саморегуляція у підлітковому віці впливає формування свідомого поведінки, соціальний розвиток, визначає спрямованість моральних уявлень. Від рівня володіння прийомами саморегуляції залежить успішність, надійність, продуктивність, результат будь-якої діяльності.

У дослідженні А. Голованової та Т. Фадєєвої було встановлено взаємозв'язок між показниками емоційного комфорту, саморегуляції та задоволеності життям. Автори відзначають, що респонденти, які

незадоволені життям негативно налаштовані щодо майбутнього, не будують детальні плани та програми дій. Також відрізняються меншою гнучкістю регуляторної системи, менш вираженою свободою емоційних проявів, що призводить до емоційного дискомфорту та труднощів у процесі адаптації [17].

Досліджуючи вплив саморегуляції на емоційне благополуччя, Ч.Карвер та М.Шайер зясували, що поступ до мети зумовлює валентність емоцій. Наближення до мети призводить до виникнення позитивних емоцій, а негативні емоції виникають через труднощі по дорозі досягнення мети [24].

Проводячи лонгитюдне дослідження, В. Моросанова, І. Бондаренко, Т. Фоміна спрямували вивчення впливу розвитку усвідомленої саморегуляції навчальної діяльності на психологічний добробут учнів. Дослідження дозволило виявити, що низький рівень саморегуляції та мотиваційний конфлікт є фоном, на якому відбувається зниження психологічного благополуччя учнів. Розвиток навичок саморегуляції робить значний внесок у підвищення психологічного добробуту учнів, профілактику психологічних проблем та ризикованої поведінки, формування продуктивних стратегій навчальної діяльності [52].

З аналізу наукових досліджень можна зробити висновки, що до чинників емоційної стабільності підлітків відносять: стан здоров'я та самопочуття, дитячо-батьківські відносини, вікові, індивідуальні особливості, прагнення підлітків до самореалізації, чинники освітнього середовища: взаємодія з педагогами, однолітками, соціально-психологічний клімат у колективі учнів, організаційна культура освітньої організації, а також задоволеність учнів навчальної діяльності. Формуванню комфортного освітнього середовища сприятиме реалізація технологій гуманної педагогічної діяльності, наявність можливостей особистісного розвитку учасників освітнього процесу. Важлива роль цій діяльності приділяється психолого-педагогічній підтримці емоційного комфорту в освітньому середовищі.

У ході аналізу досліджень було розкрито особливості емоційно-вольової регуляції у підлітковому віці. Аналіз понять дозволяє визначити саморегуляцію як системно-організований процес управління суб'єктом різними видами психічної активності задля досягнення своїх цілей.

Система усвідомленої емоційно-вольової регуляції підлітків характеризується несформованістю, у підлітків є проблеми у складанні планів і програм дій, прояві гнучкості за зміни умов. Труднощі саморегуляції можуть знаходити вираз у низькому рівні успішності, проблемах у взаєминах з оточуючими, девіантною поведінкою. У цьому підлітковий вік є сензитивним у розвитку саморегуляції, що сприятиме підвищенню психологічного добробуту підлітків, профілактики психологічних проблем, формуванню продуктивних стратегій навчальної діяльності.

Емоційний розвиток хлопчиків-підлітків відрізняється від дівчаток. Вважається, що дівчатка більш емоційні і вони інтенсивніше, ніж хлопці, переживають однакові ситуації, більше люблять ділитись з оточуючими про свої почуття. Ось тільки пов'язано це з тим, що в нашому суспільстві прояви та емоцій та почуттів вітається у дівчаток, а у хлопчиків-ні.

Однак у них відрізняються емоційні реакції на складні ситуації. У дівчаток частіше відбуваються «збої» в емоційній сфері-різко змінюється настрій, з'являються сльози і т.п. Хлопчики ж більшою мірою реагують зміною поведінки-наприклад, можуть спалахнути, нагрубити. Вони назавжди проявляють емоції, проте ведуть себе більш шумно, багато їх дії супроводжуються непотрібними рухами (не можуть всидіти на місці, крутять що-небудь у руках та інше [24].

Аналізуючи джерела, пік емоційної нестійкості у хлопчиків припадає на вік 11-13 років, а у дівчаток – 13-15 років. Виходить, що 13 років-вік піку емоційної нестійкості і в тих і в інших. Саме в цьому віці найбільше складнощів у взаємодії між підлітками та дорослими. Так, учителі

відзначають, що дисципліна найчастіше порушується учнями 7-х класів, тобто у віці 13 років.

Як вважає В. Казанська, підліткам властиво застрягати на своїх емоціях, як позитивних, так і негативних. У результаті підлітки, особливо дівчатка, без особливого ентузіазму реагують на спроби оточуючих допомогти їм, захопити якою-небудь конкретною справою.

Найбільше підлітки переймаються відносинами з батьками та з однолітками. Дозвілля і навчання теж викликають у них занепокоєння, але в меншій мірі. Крім цього, як показали дослідження на першому місці у більшості підлітків джерелом переживань є життєва сфера «майбутнього»: що чекає їх далі, як складеться подальше життя, чи вдасться здійснити свої плани і втілити мрії. Причому більше переживань, пов'язаних з майбутнім, відзначається у тих підлітків, у яких вища загальна тривожність і у тих, хто більш інтелектуально розвинений.

Підводячи підсумки, необхідно відзначити, що крім посилення емоцій і почуттів в підлітковому віці розвиваються здібності до їх саморегуляції. У підлітків формуються навички до гальмування вольових зусиль.

Враховуючи, що підлітковий вік характеризується як період підвищеної емоційності, що проявляється в легкій збудливості, мінливості настрою, слід припустити, що в цей період життя підлітків може виникнути підвищена тривожність, агресивність та різні страхи.

### **Висновки до розділу**

У даному розділі здійснено теоретичний аналіз формування емоцій в онтогенезі, охарактеризовано вплив психоемоційних станів на регуляцію та поведінку людини. Зауважено, що процес саморегуляції, як властивості психіки, визначався ще за часів становлення філософії, а також був об'єктом досліджень Є. Ільїного, А. Леонової, В. Медведєва, Ю. Стрелкова, С. Кропивинцева. І. Кондратьєва, Н. Круглова, Ю. Миславського,

О. Осницького, Н. Сипачова. Значний внесок у вивчення закономірностей діяльності людини внесли вітчизняні психологи (О. Леонтьєв, Л. Виготський).

Уточнено, що важливою функцією психіки людини є регуляція, управління бажаннями та діяльністю, завдяки чому людина може цілеспрямовано координувати і спрямовувати свої психічні реакції.

Проаналізовано особливості емоційного розвитку та психічної регуляції підлітків в освітньому середовищі.

## РОЗДІЛ 2

### ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ПІДЛІТКІВ

#### 2.1 Організація та проведення емпіричного дослідження

Кожна людина щодня переживає різні психічні стани, які впливають на її діяльність. Але один стан може сприяти протіканню праці легко та продуктивно, а інший – важко і неефективно. Тому поведінка загалом залежить не лише від об'єктивних умов ситуації, але й від того, настільки у людини сформовані навички самоконтролю та саморегуляції власної поведінки.

**Метою** нашого емпіричного дослідження є вивчення психологічних особливостей емоційно-вольової регуляції учнів підліткового віку.

**Гіпотезою** якщо своєчасно з'ясувати психологічні особливості емоційно-вольової регуляції осіб підліткового віку в освітньому середовищі, то це буде сприяти розробці рекомендацій з розвитку емоційно-вольової регуляції підлітків.

Відповідно до мети, в ході емпіричного дослідження вирішувались наступні завдання:

- підготовка методик для проведення експериментального дослідження;
- визначення факторів, що впливають на розвиток психічної регуляції емоційно-вольової сфери учнів 8 – 9-х класів;
- розробка корекційної програми розвитку психічної регуляції емоційно-вольової сфери підлітків.

База дослідження – емпірична частина дослідження проводилася в комунальному закладі «Опорний заклад «Кадимський заклад ЗСО №2»,

Одеська область. У дослідженні взяли участь 64 учні (14-16 років).

Виходячи з поставлених завдань експериментального дослідження, ми використовували методики:

1) Методика «Визначення емоційної-стійкості (стабільності) – нестійкості (нейротизма, тривожності)» (Додаток А).

Опитувальник є надійним та інформативним для вимірювання тривожності як індивідуальної властивості особистості в цілому, так і стану в конкретний момент життя. Емоційні характеристики людини (стійкість, стабільність або нестійкість, тривожність, нейротизм) за своєю суттю визначають його індивідуальність і розглядається зазвичай в парі з екстраверсія – інтроверсія, доповнюючи характеристики поведінки.

Трактування стійкості пов'язують з уявленням про стрес. Поняття «стрес» можна інтерпретувати як «зміни в психологічних механізмах регуляції і діяльності» суб'єкта під впливом важких ситуацій різних видів.

Емоційна стійкість є складною і об'ємною якістю особистості. Під стійкістю розуміють здатність протистояти труднощам, зберігати віру в ситуаціях фрустрації і постійний (достатньо високий рівень) настрій. «Стійкість» проявляється вміннями зберігати впевненість в собі, в своїх можливостях, здійснювати саморегуляцію, розвиватися, адаптуватися. Стійкість вказує на особистісний ресурс людини як складної високоорганізованої системи, його здатності зберігати рівновагу і стабільність психічних станів під час різних життєвих обставинах.

Емоційна стійкість залежить від вміння свідомо керувати своєю діяльністю, створювати оптимальний режим роботи, вміння дозувати і підтримувати психічне навантаження на тому рівні, який забезпечував оптимальну працездатність, характер діяльності і успішність її виконання, вміння правильно оцінювати свої сили і знаходити ресурси для впевненої поведінки, свідомо керувати емоційними станами.

Тест складається із 19-ти запитань, аналіз яких дозволяє визначити емоційну стійкість/ нестійкість учнів.

2) Методика «Стильова саморегуляція поведінки людини» В. Марсанової, Є. Коноз (Додаток А).

Дана методика присвячена вивченню індивідуального стилю саморегуляції довільної активності людини. Феномен стилю саморегуляції проявляється в тому, яким чином людина планує і програмує досягнення життєвих цілей, враховує значущі зовнішні і внутрішні умови, оцінює результати і контролює свою активність. Крім того, в процесі досягнення нових для суб'єкта цілей може здійснюватись формування таких особливостей саморегуляції, які можуть сприяти розвитку новоутворень особистості.

Методика складається з 46-ти тверджень, які входять у склад шести шкал, виділених відповідно до основних регуляторних процесів (планування, моделювання, програмування, оцінка результатів) і регуляторних якостей (гнучкість і самостійність):

- шкала планування характеризує індивідуальні особливості цілепокладання, рівень сформованості у людини усвідомленого планування діяльності (при високих показниках плани виявляються реалістичними, деталізованими, ієрархічними, дієвими і самостійними);

- шкала моделювання демонструє індивідуальну розвиненість уявлень про систему зовнішніх і внутрішніх передумов діяльності, міру їх усвідомленості, деталізованості і адекватності (високі показники проявляються в адекватності програм дій планам діяльності, відповідності одержуваних результатів прийнятим цілям);

- шкала програмування діагностує усвідомленість програмування людиною своїх дій (високі показники говорять про потребу продумувати способи своїх дій і поведінки для досягнення намічених цілей, деталізованість і розгорнутість програм, які будуються самостійно, є гнучкими в нових обставинах, але стійкими в умовах перешкод);

- шкала оцінки результатів характеризує здатність до оцінки себе і результатів своєї діяльності та поведінки і її адекватність (високі показники

за цією шкалою свідчать про сформованість і стійкість критеріїв оцінки успішності досягнення результатів. У результаті суб'єкт виявляється здатним оцінити причини, які могли привести до неуспішного результату);

- шкала гнучкості діагностує рівень сформованості здатності перебудовувати систему саморегуляції відповідно до змін системи зовнішніх та внутрішніх умов (досліджувані з високими показниками демонструють пластичність усіх регуляторних процесів. При виникненні непередбачуваних обставин вони легко перебудовують плани і програми виконавчих дій та здатність швидко оцінити зміни у значущих умовах. Гнучкість регуляторики дозволяє адекватно реагувати на швидкі зміни подій і успішно вирішувати завдання в умовах ризику);

- шкала самостійності характеризує розвиненість регуляторної автономності (наявність високих показників за шкалою самостійності свідчить про здатність організувати роботу по досягненню мети, контролювати перебіг її виконання, аналізувати і оцінювати результати діяльності).

Методика в цілому працює як єдина шкала загального рівня саморегуляції, яка характеризує загальний рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності людини. Для досліджуваних з високими показниками загального рівня саморегуляції характерні усвідомленість і взаємозв'язок в загальній структурі індивідуальної регуляції регуляторних ланок. При високій мотивації досягнення такі досліджувані здатні формувати стиль саморегуляції, який дозволяє компенсувати вплив особистісних особливостей, що заважають досягненню мети. Чим вищий загальний рівень свідомої саморегуляції, тим легше людина оволодіває новими видами активності, впевненіше почуває себе в незнайомих ситуаціях, має більш стабільні успіхи в звичних видах діяльності.

3) Методика дослідження вольової саморегуляції А. Зверькова та Е. Ейдмана (Додаток А).

У загальному вигляді під рівнем вольової саморегуляції розуміють міру опанування особистою поведінкою в різних ситуаціях, здатність свідомо керувати своїми діями, бажаннями, емоційними станами.

Рівень розвитку вольової саморегуляції може бути охарактеризовано в цілому й окремо за такими властивостями характеру, як наполегливість та самовладання.

Рівні вольової саморегуляції визначаються порівнянням із середніми значеннями кожної шкали. Якщо вони становлять більше половини максимально можливої суми збігів, то цей показник відображає високий рівень розвитку загальної саморегуляції, наполегливості чи самовладання. Для загальної шкали ця величина становить 12, для шкали наполегливості – 8, для шкали самовладання – 6. Високий бал за загальною шкалою властивий емоційно зрілим, активним, незалежним, самостійним особам. Їх відрізняє спокій, упевненість у собі, стійкість намірів, реалістичність поглядів, розвинене почуття особистого обов'язку. Як правило, вони добре рефлектують особисті мотиви, планомірно втілюють власні наміри, вміють розподіляти зусилля і здатні контролювати свої вчинки, володіють вираженою соціально-позитивною спрямованістю. У граничних випадках у них можливе наростання внутрішньої напруги, пов'язаної з прагненням контролювати кожен нюанс власної поведінки і з тривожністю через найменшу її спонтанність.

Низький бал спостерігається в людей чутливих, емоційно нестійких, вразливих, невпевнених у собі. Рефлексивність у них невисока, а загальний фон активності, як правило, занижений. Їм властиві імпульсивність і нестійкість намірів. Це може бути пов'язано як з незрілістю, так і з вираженою витонченістю натури, не підкріпленою здатністю до рефлексії та самоконтролю.

Субшкала наполегливості характеризує силу намірів людини – її прагнення до здійснення розпочатої справи – працездатні люди, які активно прагнуть до виконання запланованого, їх мобілізують перешкоди на шляху

до мети, не відвертають альтернативи і спокуси, головна їхня цінність – розпочата справа. Таким людям притаманна повага до соціальних норм, прагнення повністю підпорядковувати свою поведінку цим нормам. Низький бал за даною шкалою вказує на підвищену лабільність, невпевненість, імпульсивність, що може призвести до непослідовності в поведінці. Знижений фон активності та працездатності, як правило, компенсується в таких людей підвищеною чутливістю, гнучкістю, винахідливістю, а також тенденцією до вільного трактування соціальних норм.

Субшкала самовладання відображає рівень довільного контролю емоційних реакцій і станів. Високий бал отримують люди емоційно стійкі, які добре володіють собою в різноманітних ситуаціях. Характерний для них внутрішній спокій, упевненість у собі, відсутність страху перед невідомим, готовність до сприймання нового, непередбаченого. Разом з тим, прагнення до постійного самоконтролю, надмірне свідоме обмеження спонтанності може призвести до підвищення внутрішньої напруженості, до переважання постійної тривожності та втоми.

На другому полюсі цієї субшкали – спонтанність, що у поєднанні з вразливістю та переважанням традиційних поглядів, захищає людину від інтенсивних переживань і внутрішніх конфліктів, сприяє незворушному настрою.

#### *4) Шкала диференціальних емоцій К. Ізарда [36].*

Методика призначена для діагностики домінуючого емоційного стану за допомогою шкали важливості емоцій. Кожна з 10 базових емоцій у даній методиці представлена трьома прикметниками, що характеризують відтінки цих емоцій (табл. 2.1). Респондентам пропонується оцінити, наскільки на даний момент кожен прикметник відповідає їх самопочуттю відповідно до 4-х бальної шкали:

"1" - зовсім не підходить;

"2" - мабуть, вірно;

"3" - вірно;

"4" - абсолютно вірно".

Після заповнення методики підраховуються суми балів за кожним рядком та визначаються домінуючі емоції, які дозволяють якісно описати самопочуття обстежуваної людини. За допомогою методики також можна порахувати за формулою коефіцієнт самопочуття, якщо воно більше одиниці, то самопочуття загалом позитивне, а якщо менше одиниці – негативне [36].

К. Ізард наводить дані досліджень, які підтвердили надійність, валідність та стандартизованість шкали [42].

Використання ШДЕ у багатьох дослідженнях дозволило довести, що емоції є стабільними факторами. ШДЕ застосовувалася в дослідженнях тривоги та депресії, емоцій у коханні та ревності, а також взаємозв'язку суб'єктивного сексуального збудження та емоцій [30].

Таблиця 2.1 – Стимульний матеріал методики «Шкала диференціальних емоцій» К. Ізарда

Шкала емоцій		
Уважний	Концентрований	Зібраний
Насолоджуваний	Щасливий	Радісний
Здивований	приголомшений	Вражений
Похмурий	Сумний	Зламаний
Розлючений	Гнівний	Божевільний
Відчуваючий неприязнь	Відчуваючий огиду	Брезгливий
Зневажливий	Нехтуючий	Гордовитий
Страхітливий	Страшний	Панікуючий
Сором'язливий	Сором'язливий	Стидливий
Жалкий	Винуватий	Розкаяний

5) *Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса, Р. Даймонда (в адаптації А. Осницького) [78].*

Методика призначена для виявлення ступеня адаптованості-дезадапованості особистості у соціалній сфері, дослідження особливостей соціално-психологічної адаптації через інтегралні показники: адаптація, самоприйняття, прийняття інших, емоційний комфорт, інтернальність, прагнення домінування.

Опитувальник складається з 101 твердження про людину, про її спосіб життя, переживання, думки, звички, стиль поведінки. Респондентам пропонується співвіднести ці твердження зі своїм способом життя та оцінити кожне твердження за шкалою від 0 до 6:

- 0 - це до мене зовсім не відноситься;
- 1 – мені це не властиво здебільшого;
- 2 - сумніваюся, що це можна віднести до мене;
- 3 - не наважуюся віднести це до себе;
- 4 це схоже на мене, але немає впевненості;
- 5 це на мене схоже;
- 6 - це точно про мене.

Результати обробляються відповідно «ключа», інтегралні показники розраховуються за індивідуальною формулою. Показники інтерпретуються відповідно до нормативних даних, які представлені окремо для підлітків та дорослих.

Методика діагностики соціално-психологічної адаптації була розроблена Карлом Роджерсом та Розалінд Даймонд у 1954 році. Адапований Т. Снегірьової в 1987 варіант методики використовувався при вивченні емоційно-поведінкових порушень, труднощів переходу до наступної ланки навчання, індивідуальних особливостей адаптації до нових умов навчання у школах та інших навчальних закладах. Фахівцями відзначено високу диференціюючу здатність методики в діагностиці адаптації-дезадаповтації та особливостей уявлення про себе.

Дана методика була модифікована А. Осницьким та опублікована у 2004 році, зокрема були введені математичні формули для обчислення

показників, визначено їх норми. У модифікованому вигляді методика багаторазово використовувалася при обстеженні різних навчальних закладів, що навчаються.

Обробка результатів відбувалась відповідно інтерпретації та ключів методик, що знаходяться в додатку (додаток А).

## 2.2 Аналіз та інтерпретація результатів дослідження

В дослідженні взяло участь 64 учні віком від 14 до 16 років. Дослідження проводилось як індивідуально, так і в групах. Учням пропонувався бланк, до якого потрібно було внести відповіді (Додаток А).

Згідно результатів «Методики визначення емоційної – стійкості (стабільності) – нестійкості (нейротизма, тривожності)» ми визначили емоційні характеристики людини – стійкість (стабільність) та нестійкість (тривожність) кожного учня та показали результати досліджень у вигляді діаграми (рис. 2.1.)

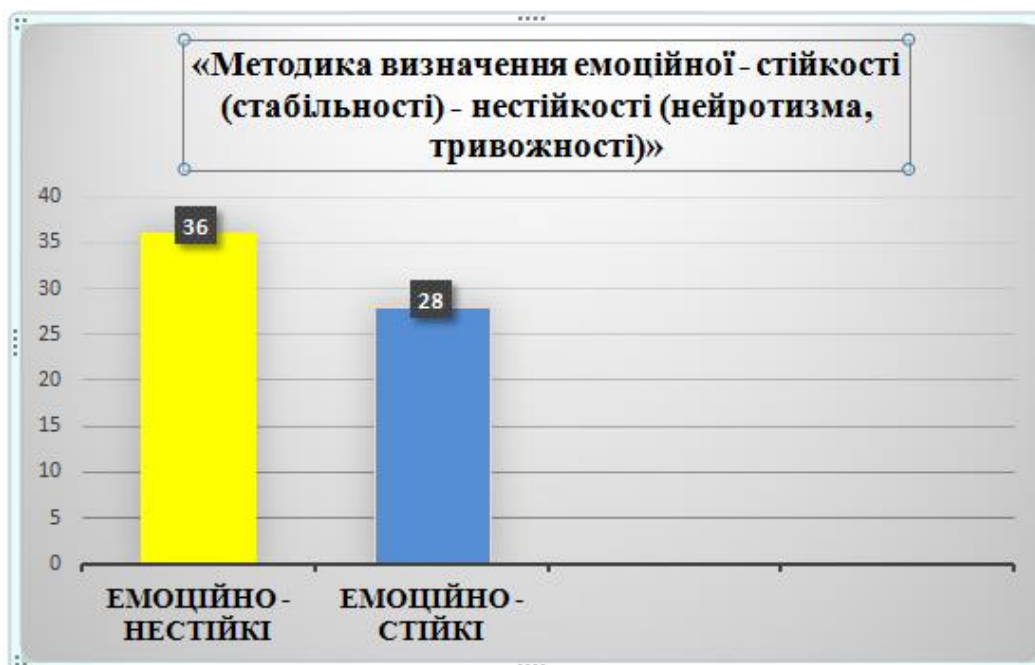


Рисунок 2.1– Результати за методикою «Визначення емоційної стійкості – нестійкості)»

Аналізуючи таблицю результатів методики, можна зробити наступний висновок: для 56,3% учнів характерна емоційна нестійкість, у них рівень тривожності підвищений. Проаналізуємо отримані результати окремо по класах: 36,1% учнів з високим рівнем тривожності зустрічаються у дев'ятому класі. Для 16,7% учнів восьмого класу характерна емоційна-нестійкість.

Аналізуючи твердження, які входять у склад шести шкал, виділених відповідно до основних регуляторних процесів (планування, моделювання, програмування, оцінка результатів) і регуляторних якостей (гнучкість і самостійність) методики «Стильова саморегуляція поведінки людини» з'ясувалося, що 65,6% – 42 учні мають високий рівень саморегуляції власної поведінки. Для досліджуваних з високими показниками загального рівня саморегуляції характерні усвідомленість і взаємозв'язок в загальній структурі індивідуальної регуляції регуляторних ланок. При високій мотивації досягнення такі досліджувані здатні формувати стиль саморегуляції, який дозволяє компенсувати вплив особистісних особливостей, що заважають досягненню мети. Чим вищий загальний рівень свідомої саморегуляції, тим легше людині оволодіти новими видами активності, вона впевненіше почуває себе в незнайомих ситуаціях, має більш стабільні успіхи в звичних видах діяльності. Цікаво те, що переважно всі учні з високим рівнем тривожності (емоційно-нестійкі) мають низький рівень саморегуляції поведінки.

Аналізуючи результати за методикою «Дослідження вольової саморегуляції» А. Зверькова та Є. Ейдмана (див.рис. 2.2.), ми з'ясували рівень розвитку вольової саморегуляції підлітків за такими властивостями характеру: самовладання та наполегливість. Рівні вольової саморегуляції визначили порівнянням із середніми значеннями кожної шкали. Для 60,9% респондентів результати становлять більше половини максимально можливої суми збігів, що свідчить про високий рівень розвитку загальної саморегуляції, самовладання, наполегливості. Такі результати характерні

емоційно зрілим, незалежним, активним, самостійним особам. Їх відрізняє спокій, впевненість у собі, стійкість намірів, реалістичність поглядів, розвинене почуття особистого обов'язку. Як правило, вони добре рефлексують особисті мотиви, планомірно втілюють власні наміри, вміють розподіляти зусилля і здатні контролювати свої вчинки, володіють вираженою соціально-позитивною спрямованістю.

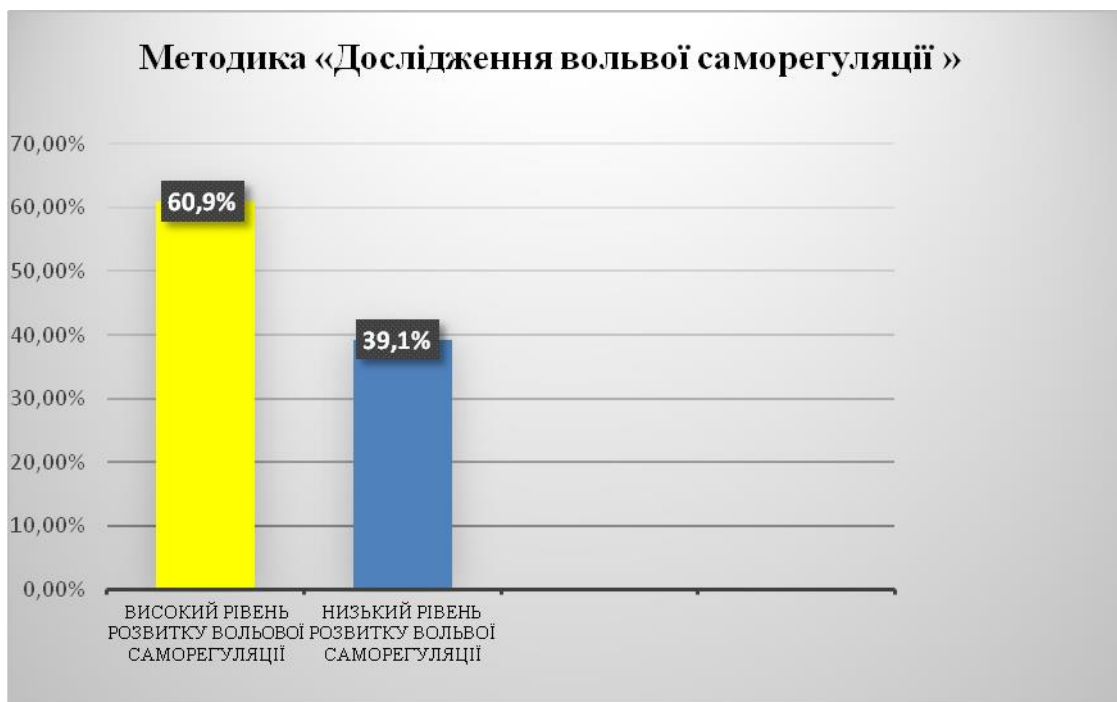


Рисунок 2.2 – Результати за методикою «Дослідження вольвої саморегуляції»

Для 39,1% підлітків характерний низький бал. Це свідчить про те, що таким людям притаманно чутливість, емоційна-нестійкість, вразливість, невпевненість у собі. Рефлексивність у них невисока, і, як правило, загальний фон активності занижений. Їм властиві імпульсивність і нестійкість намірів. Це в свою чергу може бути пов'язано як з незрілістю, так і з вираженою витонченістю натури, або ж не підкріпленою здатністю до рефлексії та самоконтролю.

Аналізуючи отримані дані за методикою «Шкала диференціальних емоцій», слід зауважити, що рівень емоційного комфорту групи підлітків вище середнього (72,2 %), а показник емоційного дискомфорту представлений середньому рівні (5,34 стіни). Це говорить про те, що підлітки

загалом під час проведення діагностики у навчальному закладі відчували емоційний комфорт, що характеризується впевненістю, спокоєм, оптимістичністю, активністю.

В середньому у підлітків були найбільш виражені емоції радості та інтересу та найменше виражений страх (рис. 2.3). Коефіцієнт самопочуття групи підлітків більше одиниці ( $1,64 \pm 0,22$ ), що також свідчить про переважання позитивних емоцій над негативними.

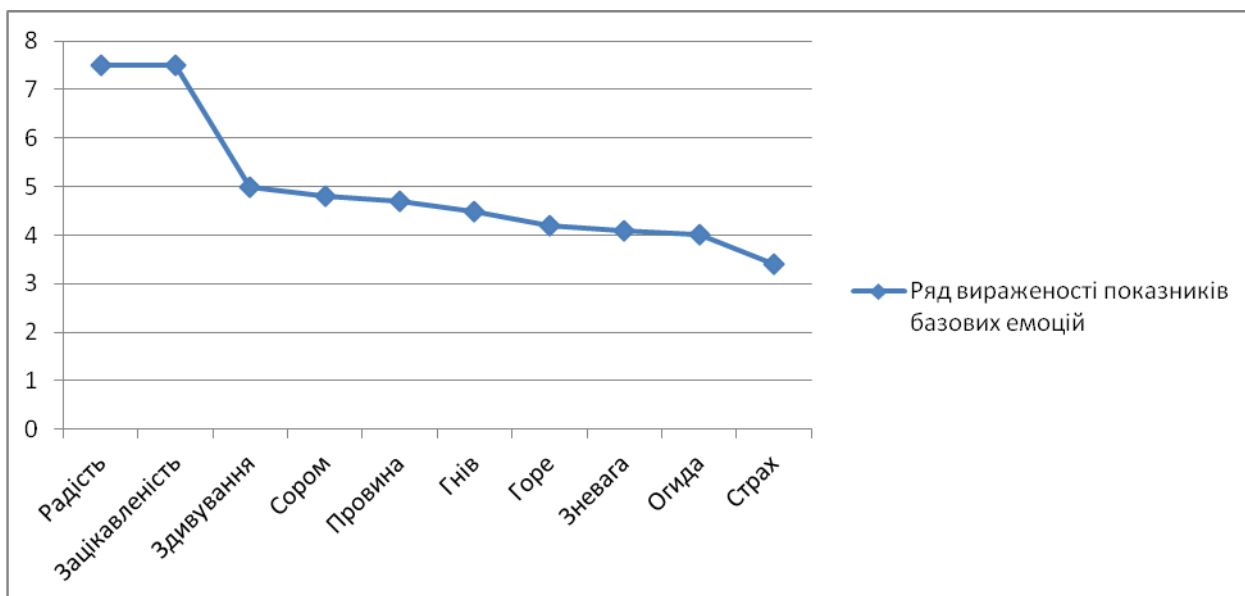


Рисунок 2.3 – Середні значення показників базових емоцій у групі підлітків

Розглянемо результати за методикою діагностики соціально-психологічної адаптації Роджерса, Р. Даймонда (в адаптації А. Осницького). Однак у групі підлітків виявлялися й емоційні бар'єри у спілкуванні. Серед емоційних бар'єрів у спілкуванні більшою мірою є бар'єр «неадекватний прояв емоцій», меншою мірою - «Домінування негативних емоцій» (рис. 2.4).

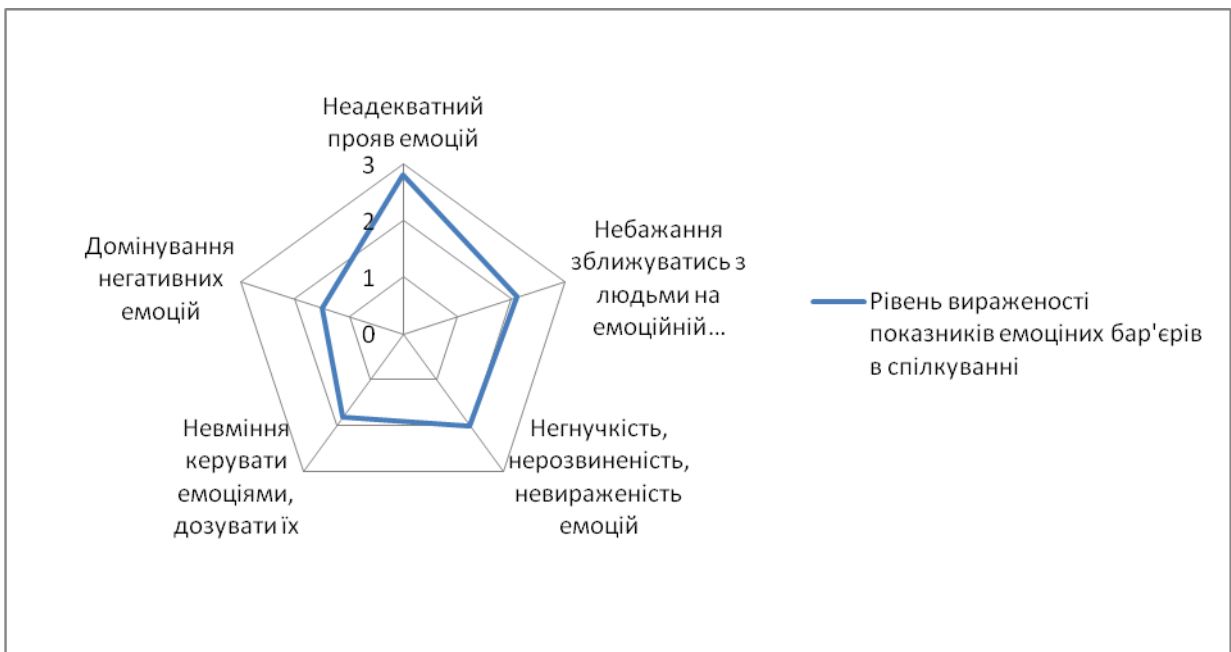


Рисунок 2.4 – Середні значення показників емоційних бар'єрів у спілкуванні серед підлітків

Рівень інтегрального показника саморегуляції групи підлітків (28,42 б.) вище середнього. Отримані результати вказують на те, що для підлітків у середньому характерна помірна розвиненість системи усвідомленої саморегуляції довільної активності.

У цих підлітків рівень показника такої регуляторно-особистісної властивості, як гнучкість (6,44 б.), переважає показник самостійності (5,30 б.). Це говорить про те, що підлітки здатні перебудовувати систему саморегуляції у зв'язку зі зміною умов, але розробки планів і програм дій спираються думку інших людей [71].

У ряді регуляторних процесів у групі підлітків найбільш виражені показники планування та програмування, найменш виражені показники моделювання та оцінки результатів (рис. 2.5). Цей профіль вказує на те, що при детальній розробці планів та програм дій, підліткам важко оцінювати зовнішні обставини, умови виконання своєї діяльності та її результати [71].

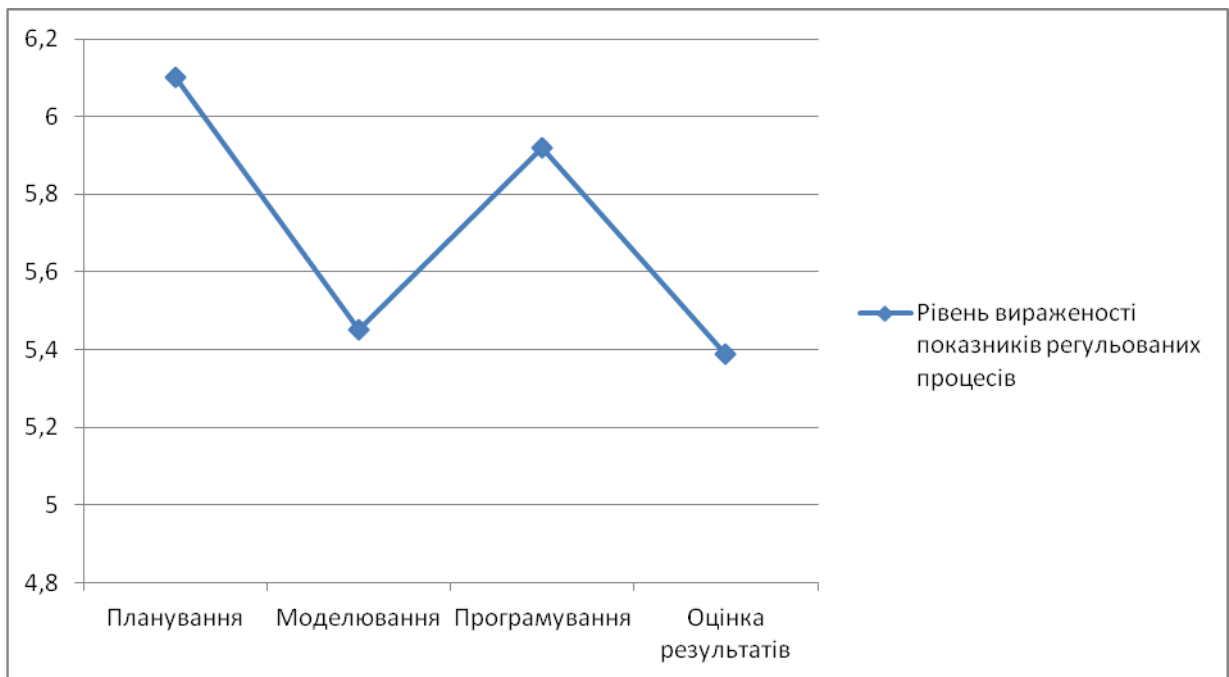


Рисунок 2.5 – Середні значення показників регуляторних процесів у групі підлітків

Проаналізуємо прояви адаптації підлітків. Як виявилось, рівень інтегрального показника «Адаптація» у групі підлітків вищий за середній (62, 2 %). Це свідчить про здатність підлітків пристосовуватися до мінливих умов та реалізовувати свій особистісний потенціал.

У цілому нині серед механізмів адаптації у даних підлітків більшою мірою проявляється самоприйняття (рис. 2.6). Рівень самоприйняття (76, 2 %) також узгоджується з рівнем самоповаги (29,53 б.). Обидва показники відповідають рівню вище за середній. Ймовірно, ці підлітки схильні приймати себе, свої якості, здібності, можливості, потреби, поважають себе і відчують свою цінність. Найменшою мірою у підлітків проявляється прагнення домінування. Рівень показника ескапізму групи підлітків нижче середнього (12,64 б.). Цей результат вказує на те, що для підлітків меншою мірою характерний відхід у світ ілюзій, як можлива реакція на постійний стрес.

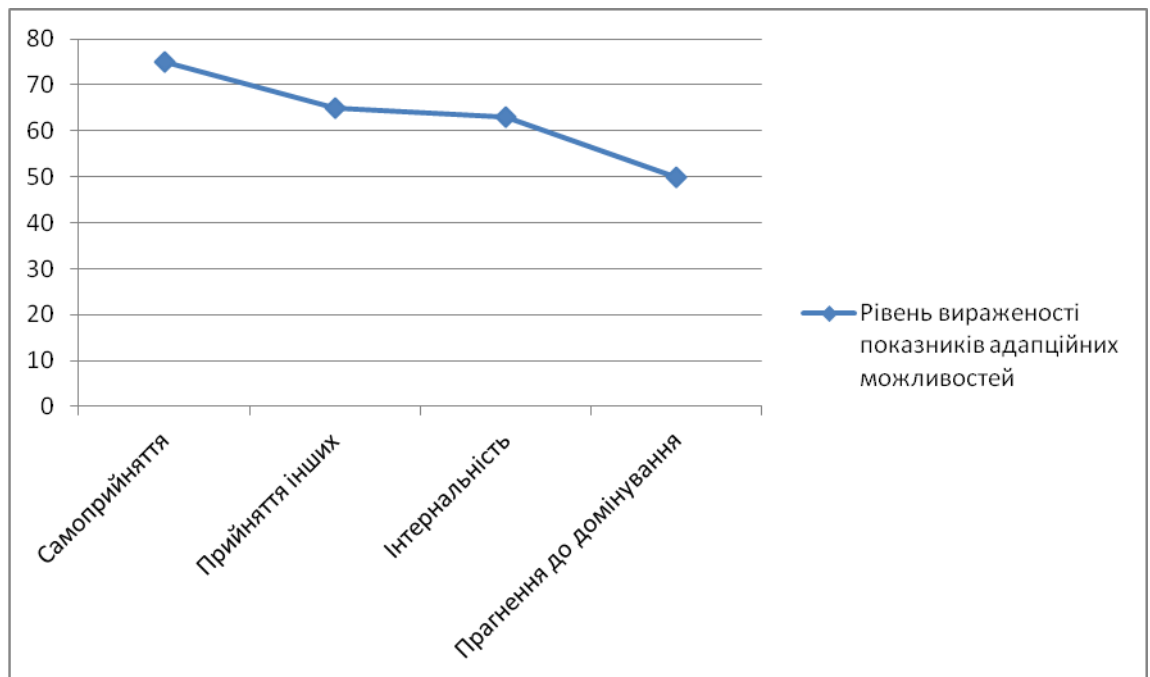


Рисунок 2.6 – Середні значення показників адаптаційних можливостей у групі підлітків

Таким чином, якщо виходити із середніх значень показників, то можна відзначити, що підлітки в момент діагностики, перебуваючи в освітній установі, почувалися комфортно, у них переважали позитивні емоції, зокрема радість та інтерес. Попри це, зберігалось напруження як «неадекватного прояву емоцій».

Для підлітків характерний рівень інтегральних показників саморегуляції та адаптації вищий за середній. Серед регуляторно-особистісних властивостей гнучкість переважає самостійність. З регуляторних процесів найбільш виражені показники планування та програмування.

Найбільш інтегрованим показником є емоційний комфорт, як компонент адаптації, який відображає стан впевненості, спокою, оптимістичності, активності, що дозволяє відкрито висловлювати свої почуття. Він має прямий взаємозв'язок із показниками таких емоцій, як радість та інтерес, а також із показником самопочуття в цілому, яке виражає переважання позитивних емоцій над негативними. З показниками емоцій

гніву, горя, сорому, страху, презирства, провини, огиди, здивування показник емоційного комфорту має зворотний зв'язок.

Відповідно, чим комфортніше почуваються підлітки, тим більше виражені емоції радості та інтересу та менш виражені емоції гніву, горя, стиду, страху, зневаги, провини, огиди, здивування. І навпаки, переважання позитивних емоцій над негативними свідчить про емоційний комфорт підлітків.

Показник емоційного комфорту обернено пов'язаний також із показниками емоційних бар'єрів у спілкуванні: домінування негативних емоцій; негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій; небажання зближуватись з людьми на емоційній основі. Це говорить про те, що для підлітків, які відчують емоційний комфорт характерне подолання емоційних бар'єрів у спілкуванні, зокрема, вони здатні відкрито виражати емоції, переважно відчують позитивні емоції, готові зближуватися з людьми на емоційній основі. Відповідно, підлітки, у яких меншою мірою виражені емоційні бар'єри у спілкуванні, почуваються комфортніше.

Отримані результати свідчать, що емоційний комфорт підлітків пов'язані з такими характеристиками, як переважання позитивних емоцій над негативними, низький рівень виразності емоційних бар'єрів у спілкуванні й у цілому, протилежний компонентам емоційного дискомфорту.

Велика кількість взаємозв'язків має також показник емоційного дискомфорту, який характеризує песимізм, пригніченість, нездужання, занепокоєння, чутливість, невпевненість у собі, проблеми з вираженням почуттів. Його зв'язки протилежні до зв'язків емоційного комфорту. Чим вище показник емоційного дискомфорту, тим більше виражені показники негативних емоцій, зокрема горя, сорому, страху, провини, огиди та менш виражені показники позитивних емоцій (інтерес, радість), а також частіше виявляються показники емоційних бар'єрів у спілкуванні: домінування негативних емоцій; негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій; небажання зближуватись з людьми на емоційній основі. І навпаки,

переважання негативних емоцій та емоційних бар'єрів у спілкуванні свідчить про емоційний дискомфорт підлітків.

Виявилось, що підлітки із високим рівнем саморегуляції відрізняються від підлітків із низьким рівнем саморегуляції за показником емоційного комфорту, відмінності статистично достовірні при  $p \leq 0,01$ . Емоційний комфорт розглядається, як компонент адаптації, який є станом впевненості, спокою, оптимістичності, активності, що дозволяє відкрито висловлювати свої почуття. Підлітки з високим рівнем саморегуляції здатні гнучко і адекватно реагувати на зміну умов, легше опановують нові види діяльності, частіше досягають успіхів у звичних видах діяльності, що дозволяє їм почуватися більш комфортно в освітньому середовищі.

Підлітки, що мають низький рівень саморегуляції, залежні від ситуації та думки оточуючих людей, важко пристосовуються до зміни умов, їм складніше опановувати нові види діяльності. Ці проблеми можуть впливати, як у навчальну діяльність, і на взаємодію з оточуючими людьми [71]. Отож, ми припускаємо, що це є причиною чому підлітки почувуються менш комфортно в освітньому середовищі.

Підлітки з високим рівнем саморегуляції виявляють більший інтерес, перебуваючи в освітньому середовищі, ця емоція мотивує їх до досягнення мети, забезпечує працездатність. Підлітки з низьким рівнем саморегуляції меншою мірою відчують інтерес, тому вони менше мотивовані розвивати необхідні навички та досягати успіху в діяльності.

Під час діагностики підліткам було запропоновано намалювати свій настрій. Загалом вони найчастіше зображали свій настрій у вигляді смайликів, облич, також зустрічалися малюнки людей, персонажів мультфільмів, рослин, природних явищ. Майже на всіх малюнках персонажі мали певну міміку, що дозволило інтерпретувати настрій як позитивний, нейтральний (спокійний), негативний. До амбівалентного настрою були віднесені зображення смайликів, що мімічно виражають радість та смуток, явища природи, наприклад, сонця та дощу. Ці підлітки відзначали кілька

домінуючих емоцій у методиці «Шкали диференційних емоцій» К. Ізарда, серед яких були як позитивні, так і негативні.

Згідно з отриманими результатами (рис. 2.7) для більшості підлітків з високим рівнем саморегуляції характерний позитивний настрій. У підлітків з низьким рівнем саморегуляції як переважний, можна виділити нейтральний настрій, але також часто зустрічають позитивний, негативний та амбівалентний настрій.

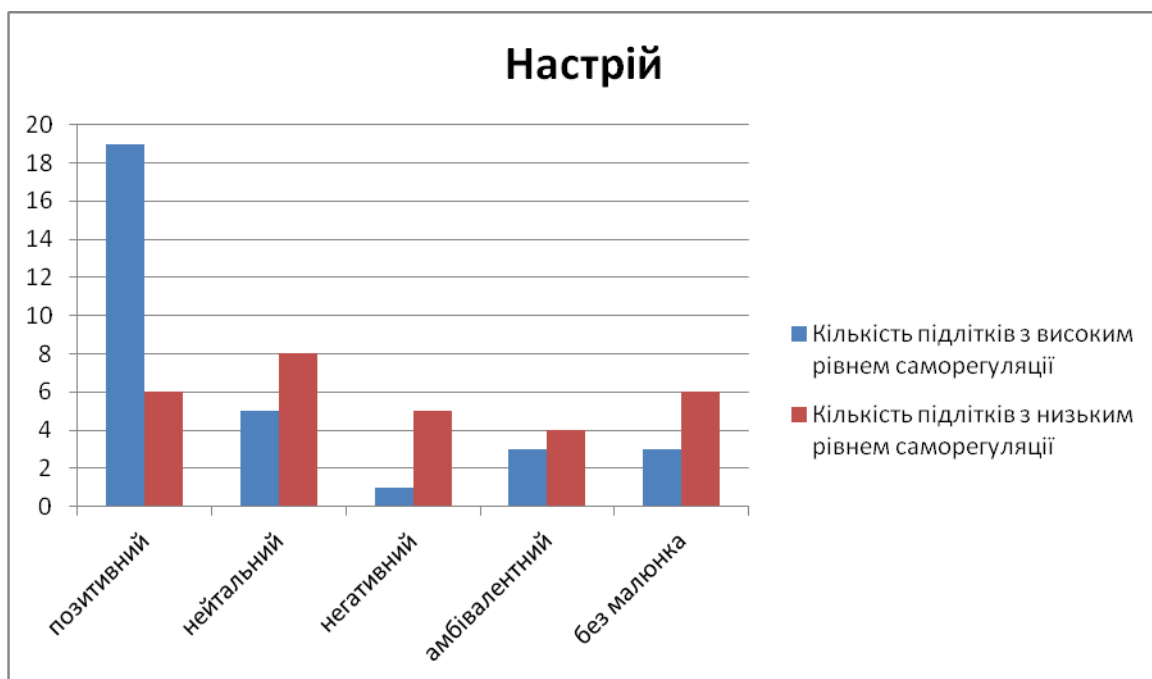


Рисунок 2.7 – Настрій підлітків з різним рівнем саморегуляції

Більшість підлітків із високим рівнем саморегуляції порівняно з підлітками з низьким рівнем саморегуляції зображували свій настрій як позитивний. Підлітки з низьким рівнем саморегуляції частіше малювали нейтральний та негативний настрій. Найменша кількість людей в обох групах зобразила амбівалентний настрій. Можна також відзначити, що малюнки настрою співвідносяться з результатами застосування методики «Шкали диференційних емоцій» К.Ізарда.

## 2.3 Програма розвитку емоційно-вольової регуляції підлітків у освітньому середовищі

Результати дослідження були використані для розробки програми з розвитку навичок саморегуляції осіб підліткового віку.

Програма «Мої можливості»

Пояснювальна записка

Під саморегуляцією О. Конопкін розуміє системно-організований процес внутрішньої психічної активності людини, який спрямований на ініціацію, побудову, підтримання, управління різними видами та формами довільної активності задля досягнення цілей [49].

Саморегуляція психічних станів особистості підлітка визначають як процес свідомого впливу суб'єкта на себе для зміни, перетворення своїх психічних станів, що характеризуються суперечливістю та неоднозначністю перебігу. Для підлітків характерна емоційна збудливість, тривожність, тривалість переживань [7]. Підлітки з низьким рівнем саморегуляції почуваються менш зручно в освітньому середовищі. Низький рівень саморегуляції психологічних механізмів поведінки може призводити до девіантної поведінки підлітків [68]. Девіантні підлітки характеризуються частою зміною цілей, низьким рівнем планування, програмування та оцінки результатів, емоційною нестійкістю, ранимістю, невпевненістю в собі [13]. Труднощі саморегуляції виявляються у низькій організованості навчальної діяльності. Такі учні вчаться не регулярно, на вивчення та опрацювання навчального матеріалу впливає ставлення педагога до них. Це пов'язує з незрілістю, яка не підкріплена рефлексією та самоконтролем [10].

Дослідники пов'язують проблеми психічної саморегуляції з низьким рівнем емоційного інтелекту, нездатністю керувати емоціями при емоційному збудженні [19].

В. Моросанова вказує на важливість розвитку регуляторно-особистісних властивостей: відповідальності, наполегливості, впевненості,

рефлексивності підвищення рівня усвідомленої саморегуляції. Високий рівень саморегуляції сприяє саморозвитку особистості, оволодінню новими видами діяльності, збереження психічного здоров'я, підвищення психологічного благополуччя, розвитку позитивних форм самосвідомості та збільшення їх ролі регулятора поведінки [69].

У зв'язку з тим, що підлітковий вік визначають як сенситивний для розвитку саморегуляції, що пов'язано з розвитком у підлітків особистісної рефлексії, перебудовою структури вольової активності та формуванням механізмів її усвідомлення, актуальним є складання для підлітків програми розвитку навичок саморегуляції [7]

Мета програми: створення умов розвитку навичок саморегуляції підлітків у процесі навчання.

Завдання:

- 1) розширити уявлення про емоційну сферу та розвинути вміння керувати емоціями;
- 2) підвищити рівень комунікативної компетентності;
- 3) сприяти формуванню упевненої поведінки;
- 4) навчити способам саморегуляції психоемоційного стану та поведінки;
- 5) розвинути здатність до рефлексії.

При побудові розвиваючої програми використовувалися такі принципи:

- 1) принцип системності корекційних та профілактичних задач;
- 2) принцип єдності діагностики та корекції;
- 3) діяльнісний принцип корекції;
- 4) принцип орієнтації на вікові психологічні особливості;
- 5) принцип спрямованості на індивідуальні особливості;
- 6) принцип комплексності методів психологічного впливу;

Проведення занять планується у груповому варіанті. До групи набираються учні підліткового віку (14-17 років), у яких знижені показники саморегуляції за результатами діагностики.

Кількість учасників у групі 10 – 14 осіб.

Кількість, тривалість та періодичність занять.

Програма складається із 5 занять (таблиця 2.2). Тривалість кожного заняття – 45 хвилин. Заняття проводяться 1 раз на два тижні в позаурочний час у формі тренінгу.

Вимоги до фахівців: знання теоретичних засад корекційно-розвивальної діяльності, володіння діагностичними та корекційно-розвивальними методами та методиками.

Реалізувати програму можуть психологи; педагоги, що пройшли підготовку роботи з програмою.

Структура програми

1. Вступний етап

Знайомство учасників, формування інтересу та мотивації до відвідування подальших занять.

2. Основний етап включає такі блоки: управління емоціями, комунікативна компетентність, упевнена поведінка, саморегуляція.

3. Заключний етап.

Рефлексія досвіду, здобутого у процесі занять.

Методи реалізації етапних завдань:

- Вправи;
- рольові ігри;
- Бесіди;
- Групова дискусія;
- мозковий штурм;
- Міні-лекції;
- арт-терапія;
- техніки релаксації.

Устаткування: комп'ютер, проектор, інтерактивна дошка, ватмани, листи паперу А4, ручки, олівці, фломастери, журнали, газети, листівки, ножиці, клей.

Очікувані результати:

- 1) розширення уявлення про емоційну сферу та розвиток вміння керувати емоціями;
- 2) розвиток комунікативної компетентності;
- 3) підвищення рівня самооцінки, впевненості у собі;
- 4) оволодіння способами саморегуляції свого стану та поведінки;
- 5) розвиток здатності до рефлексії.

Таблиця 2.2 - Тематичний план програми

№	Тема	Мета	Зміст
1	Знайомство	Знайомство учасників, формування інтересу та мотивації до відвідуванню подальших занять	1. Вступна частина Вітання Вступна бесіда (знайомство, розповідь про цілі та зміст занять) Обговорення та прийняття правил взаємодії в групі 2. Основна частина Вправа «Снігова куля» Вправа «Пересядьте ті, хто...» 3. Завершення заняття Рефлексія
2	Роль емоцій у житті людини	Розвиток вміння керувати емоціями.	1. Вступна частина. Вітання. Розповідь про цілі та зміст занять. 2. Основна частина Міні-лекція та обговорення «Навіщо потрібні емоції?» Вправа «Вгадай емоцію» 1 варіант 2 варіант Вправа «ПРОТЕ» 3. Завершення заняття Рефлексія

			<p>1. Вступна частина Вправа "Привітання".</p> <p>2. Основна частина Обговорення «Як управляти своїми емоціями?».</p> <p>Міні – лекція «Техніка «Я – висловлювання» (Поняття, значення, схема «Я-висловлювання») Вправа «Відкритий вираз почуттів»</p>
3	Емоційний комфорт та настрої	Вивчення способів підвищення рівня емоційного комфорту	<p>1. Вступна частина Вітання. Вправа «Прогноз погоди»</p> <p>2. Основна частина Міні-лекція та обговорення «Емоційний комфорт та його роль у настрої» (Поняття «Емоційний комфорт», «Настрій», фактори, що впливають на настрій) Вправа «Відчуй свій настрій» Обговорення «Способи підняття настрою»</p> <p>3. Завершення заняття Рефлексія</p>
4	Емоції та спілкування	Розвиток здібностей подолання емоційних бар'єрів у спілкуванні	<p>1. Вступна частина Вітання. Розповідь про цілі та зміст занять.</p> <p>2. Основна частина Обговорення «Як емоції можуть заважати нам у процесі спілкування?» (учасники наводять приклади, які потім обговорюються) Вправа «Через скло» Вправа «Дублювання» Вправа «Емоційний вибух»</p> <p>3. Завершення заняття Вправа «Мені сьогодні»</p>
5	Саморегуляція	Навчання способам саморегуляції психоемоційного стану	<p>1. Вступна частина Вітання. Розповідь про цілі та зміст занять.</p> <p>2. Основна частина Міні-лекція «Прийоми саморегуляції» (Поняття «Саморегуляція», прийоми</p>

			саморегуляції) Вправи на розвиток навичок саморегуляції: 1. Управління диханням Вправа «Моє дихання» Вправа «Дотягнися до зірки» 2. Управління тонусом м'язів, рухом Вправа «Лимон» 3. Завершення заняття Рефлексія
--	--	--	---

### **Висновки до розділу**

У даному розділі здійснено обґрунтування процесу організації та проведення емпіричного дослідження з досліджуваної теми. До психологічного інструментарію включено: спостереження, бесіда, методика на визначення емоційної-стійкості; методика «Стильова саморегуляція поведінки людини»; методика на визначення дослідження вольової саморегуляції; шкала диференціальних емоцій К. Ізарда; методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса, Р. Даймонда. Методи математичної обробки даних включали кількісний та якісний аналіз результатів. Проаналізовано отримані результати дослідження за всіма методиками. На основі отриманих результатів розроблено програму розвитку емоційно-вольової регуляції підлітків у освітньому середовищі.