

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА

ФАКУЛЬТЕТ КОРЕКЦІЙНОЇ
ТА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ

КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ ОСВІТИ
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВА ЛАБОРАТОРІЯ
ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ

ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ: СУЧАСНІ РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ ЗА МАТЕРІАЛАМИ
ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
(15 КВІТНЯ 2021 РОКУ)

КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ
2021

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
ФАКУЛЬТЕТ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ

Кафедра психології освіти

Навчально-наукова лабораторія
педагогіки і психології вищої школи

ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ: СУЧАСНІ РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Збірник наукових праць за матеріалами
Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції
(15 квітня 2021 року)

Кам'янець-Подільський
2021

УДК 159.9
П 69

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол №6 від 29 квітня 2021 р.)*

Редакційний комітет конференції:

Т. В. Дуткевич, кандидат психологічних наук, професор
(відповідальний редактор);

О. В. Савицька, кандидат психологічних наук, доцент
(відповідальний секретар);

В. І. Співак, кандидат психологічних наук, доцент;

О. Б. Столяренко, кандидат психологічних наук, доцент;

Н. П. Панчук, кандидат психологічних наук, доцент.

П 69 **Практична психологія: сучасні реалії та перспективи:** Збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (15 квітня 2021 року). м. Кам'янець-Подільський: КНТ, 2021. 120 с.

ISBN 978-966-373-930-4

У збірник увійшли матеріали, представлені на Всеукраїнській студентській науково-практичній конференції «Практична психологія: сучасні реалії та перспективи», яка відбулася 15 квітня 2021 року. Видання адресоване науковцям, викладачам вищих навчальних закладів та студентам.

УДК 159.9

Матеріали друкуються в авторській редакції

ISBN 978-966-373-930-4

© Автори доповідей., 2021.

ЗМІСТ

Від редакційного комітету конференції.....	5
А. І. Алексєєва. КОНФЛІКТ ТА МЕТОДИ ЙОГО ПОДОЛАННЯ.....	7
В. Є. Алипенко. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ХАРЧОВИХ РОЗЛАДІВ У ПІДЛІТКІВ.....	9
І. С. Андрейків. АНАЛІЗ АКТУАЛЬНОГО СТАНУ СФОРМОВАНOSTI ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ.....	12
І. С. Андрейків, Д. Ю. Сабадаш. ТРЕСОСТІЙКІСТЬ ПЕДАГОГІВ ЯК ЧИННИК КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ.....	15
І. П. Антончак. ДО ПИТАННЯ АДАПТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ПРАЦІВНИКІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ УКРАЇНИ.....	18
А. В. Беляк. ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ОСОБИСТІСНІ ЧИННИКИ СТІЙКОСТІ ДО СТРЕСУ.....	21
С. В. Бухвалов. САМОСТАВЛЕННЯ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНО- ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	24
І. Г. Власов. ПСИХОЛОГІЧНІ СКЛАДНИКИ І КРИТЕРІЇ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВИКЛАДАЧА.....	27
М. П. Воробець. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НЕВЕРБАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ У СИСТЕМІ «ВЧИТЕЛЬ-УЧЕНЬ».....	30
К. М. Гайова. ПОЗИТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КОНФЛІКТІВ У ВЗАЄМИНАХ ПІДЛІТКІВ З БАТЬКАМИ.....	33
О. В. Доготар. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НОРМ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ПОВЕДІНКИ.....	36
В. В. Дудчак. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ «ПРЯМИХ МЕТОДІВ» У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ.....	39
Г. В. Зозуля. АНАЛІЗ КОНФЛІКТУ ЯК СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ В РАКУРСІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ.....	42
Н. В. Кононученко. РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ.....	46
Г. М. Кормильський. ПОГЛЯДИ ПРЕДСТАВНИКІВ БІОГЕНЕТИЧНОГО ПІДХОДУ НА ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ.....	49
А. С. Кушнір. ФАКТОРИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ФОРМУВАННЯ ТА ПОДАЛЬШИЙ РОЗВИТОК АГРЕСИВНОСТІ В ДИТЯЧОМУ ТА ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	53
В. О. Кушнір. РОЗВИТОК МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ.....	57

Г. М. Маринчак. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОБДАРОВАНОСТІ ДИТИНИ В РОБОТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА.....	60
А. М. Матросов. ПСИХОЛОГІЧНІ ПОРАДИ СТУДЕНТАМ З ПІДГОТОВКИ ДО СКЛАДАННЯ ІСПИТІВ	62
Х.П. Мельник. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МУЗИКИ ТА ЇЇ СПРИЙМАННЯ ЯК ЧИННИК ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ	65
Д. В. Олішевська. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	69
Д. І. Прозорський. ТЕХНОЛОГІЯ ПОПЕРЕДЖЕННЯ КОНФЛІКТІВ	73
Ю. В. Прокопчук. РОЗВИТОК ПАМ'ЯТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК НАПРЯМ РОБОТИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА.....	76
О. О. Рубан. ПСИХОЛОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА ТА ПСИХОКОРЕКЦІЯ ДЕЗАДАПТИВНИХ ПРОЯВІВ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ У ВІЙСЬКОВОМУ ПІДРОЗДІЛІ.....	78
Д. Ю. Сабадаш. РІВЕНЬ СТРЕСУ У ПЕДАГОГІВ З РІЗНОЮ ТРИВАЛІСТЮ ПРОФЕСІЙНОГО СТАЖУ	82
Н. Б. Савчук. РОЛЬ УПРАВЛІННЯ В ПРОЦЕСІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ.....	85
К. О. Скрипник. АЛЬТРУІЗМ ЯК ФОРМА ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ	87
М. Є. Степаненко. ОСОБЛИВОСТІ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ МОЛОДІ З ПРОЯВАМИ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ.....	90
А. В. Таран. ПЕРСПЕКТИВНІ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СОЦІАЛЬНІЙ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ.....	93
В. В. Тахтєєва. ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КРЕАТИВНОСТІ.....	98
В. С. Тимофієва. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ.....	101
В. А. Томашевська. ТЕХНОЛОГІЇ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....	104
І. І. Харевич. РОЗВИТОК МИСЛЕННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ ПРО ІНТЕГРАЛ.....	110
М. В. Хотинська. ВПЛИВ МІЖСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН НА ПРОЦЕС СОЦІАЛІЗАЦІЇ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	113
І. М. Черечін. ПРИНЦИПИ ТА УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В ДОШКІЛЬНИХ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЯХ	116

ВІД РЕДАКЦІЙНОГО КОМІТЕТУ КОНФЕРЕНЦІЇ

Активне впровадження у життєдіяльність сучасного українського суспільства європейської системи цінностей, побудованої на фундаменті людиноцентризму і поваги до особистості, зумовлює зростання значущості практично спрямованих психологічних дисциплін при підготовці майбутніх фахівців різних спеціальностей, зокрема, у галузі освіти, медицини, соціальної допомоги, служб для сімей, дітей та молоді; у системі військових, правоохоронних, адміністративних, політичних та приватних структур. Науково-дослідницька зорієнтованість при вивченні психологічних дисциплін є невід'ємною складовою фахової підготовки, яка забезпечує розвиток креативності, пошуково-професійних компетентностей здобувачів вищої освіти, формує у них діяльно-творчий підхід до вирішення найскладніших проблем своєї професії.

З метою реалізації студентоцентрованого підходу, а також задля посилення інтеграції науки, освіти та практики, було організовано і проведено всеукраїнську студентську науково-практичну конференцію «Практична психологія: сучасні реалії та перспективи» (15 квітня 2021 року), що дозволила виявити і об'єднати обдаровану студентську молодь, сприяла формуванню її лідерських якостей, реалізації її творчих здібностей, збагатила та урізноманітнила її навчально-професійну діяльність.

Під час роботи конференції було заслухано та обговорено близько п'ятидесяти доповідей студентів, частина з яких увійшла у збірник наукових праць. Учасники науково-практичної конференції є представниками закладів вищої освіти різних регіонів України, а саме: Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, Подільського спеціального навчально-реабілітаційного соціально економічного коледжу, Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка, Херсонського державного університету.

Впровадженню технологій практичної психології у різні сфери суспільної практики сприяє фахове розмаїття учасників конференції, які є представниками факультетів психології, соціальної роботи, педагогічних спеціальностей (фізико-математична, природничо-економічна, дошкільна і початкова освіта, іноземна філологія), забезпечення оперативно-службової діяльності прикордонників, менеджменту.

Основна проблематика представлених у збірнику матеріалів стосується актуальних питань практичної психології. Знайшли висвітлення проблеми подолання і профілактики конфліктів (А. І. Алексєєва, К. М. Гайова, Г. В. Зозуля, Д. І. Прозорський), стресових станів (І. С. Андрейків, А. В. Беляк, Д. Ю. Сабадаш), агресивності (А. С. Кушнір), інтернет-залежності (М. Є. Степаненко). У низці доповідей розглянуто шляхи активізації психологічних чинників розвитку особистості дітей (М. П. Воробець, В. О. Кушнір, Д. В. Олішевська, Ю. В. Прокопчук), дітей з особливими потребами (А. В. Таран, В. А. Томашевська) та студентів (С. В. Бухвалов, В. В. Дудчак, Н. В. Кононученко, А. М. Матросов). Частина повідомлень присвячена психології різних видів трудової діяльності (І. Г. Власов, О. В. Доготар, Н. Б. Савчук, В. В. Тахтєєва, І. М. Черечін). У дописах І. П. Антончак, О. О. Рубан висвітлено психологічні аспекти діяльності військовослужбовців і поліцейських. Сподіваємось, що ознайомлення з представленими матеріалами буде корисним студентам різних спеціальностей, психологам, педагогам та іншим фахівцям й відіграє важливу роль у формуванні творчого потенціалу, пошуково-дослідницьких психологічних компетентностей здобувачів вищої освіти.

Редакційний комітет дякує студентам – авторам представлених матеріалів та їх науковим керівникам за зацікавлену участь у роботі конференції та запрошує до активної співпраці у майбутньому.

А. І. Алексєєва

курсант факультету забезпечення оперативно-службової діяльності

Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького

Науковий керівник: кандидат соціологічних наук Т. В. Білецька, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького

КОНФЛІКТ ТА МЕТОДИ ЙОГО ПОДОЛАННЯ

Конфлікт – це насильницька міжособова боротьба, пов’язана зі свідомим приниженням потреб та позиції партнера [1, с. 101 – 104].

Він визначається об’єктивними і суб’єктивними факторами і протікає в двох діалектично взаємопов’язаних формах: суперечливі психологічні стани; відкриті суперечливі дії сторін на індивідуальному і груповому рівнях; У найбільш вузькому значенні конфлікт є особистий вид соціальної взаємодії між співучасниками, які мають взаємовиключні або несумісні цінності. Джерелом конфлікту як правило виступає конкуренція, соціальна диференціація, антагоністичні інтереси, агресивність, суперечливість намірів або поглядів.

У основі конфлікту часто лежать взаємини між особами і групами усередині організації або поза нею. В цьому випадку особливого значення набувають міжособові методи вирішення конфліктів:

Ухилення. Цей стиль має на увазі, що людина прагне піти від конфлікту, тобто не потрапляти в ситуації, які провокують виникнення суперечностей, не вступати в обговорення питань, чреватих розбіжностями. Можна сказати, що єдиний спосіб взяти верх в спорі – відхилитися від нього.

Згладжування. В основі цього стилю поведінки лежить переконання в тому, що не варто випускати назовні ознаки конфлікту, тому що всі роблять одну справу, прагнуть до однієї мети, або що розбіжності неістотні. В результаті може наступити мир і згода, але суперечності залишаються. Більш того, вони

живуть і накопичуються, внаслідок чого росте вірогідність виникнення конфлікту в майбутньому.

Примушення. В рамках цього стилю переважає бажання добитися ухвалення своєї точки зору за всяку ціну. При цьому думка інших сторін не враховується. Особи, що застосовують такий стиль впливу на інших, використовують владу для примушення. Стиль примушення може бути ефективним в ситуаціях, що вимагають ухвалення швидких рішень. Проте при цьому може подавлятися ініціатива підлеглих, створюватися вірогідність того, що не всі важливі чинники будуть враховані, оскільки береться до уваги тільки одна точка зору. Крім того, застосування цього стилю може викликати незадоволеність, особливо у молодшого і освіченішого персоналу.

Компроміс. Цей стиль полягає в частковому ухваленні точки зору іншої сторони. Здібність до компромісу опонентів часто дає можливість швидко вирішити конфлікт до задоволення всіх сторін. Разом з тим, прихід до компромісу на ранніх стадіях конфлікту, ухвалення важливого рішення, що виникає по приводу, може перешкодити знайти найбільш ефективний шлях вирішення проблеми. Компроміс не повинен означати згоди тільки в уникненні конфлікту, навіть якщо при цьому доводиться відмовитися від розсудливих дій [2, с. 214 – 216].

Зі всього вищевикладеного випливає, що для вирішення тих, що виникають перед керівником складних психологічних соціально-психологічних проблем спілкування з підлеглими, для управління конфліктами кожен сучасний менеджер просто зобов'язаний мати відповідні знання. Але це зовсім не виключає, а навпаки вимагає залучення до цієї роботи фахівців-психологів. Це стало нормальною практикою в багатьох компаніях, фірмах і інших організаціях в розвинених країнах.

Список використаних джерел:

1. Нагаєв В. М. Конфліктологія : курс лекцій (модульний варіант): навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури. 2004. 198 с.
2. Карамушка Л. М. Психологія управління: навч. посіб. Київ : Міленіум, 2003. 344 с.

В. Є. Алипенко

*студентка факультету психології, історії та соціології
Херсонського державного університету*

Науковий керівник: *доктор психологічних наук В. І. Шебанова,
професор кафедри психології Херсонського державного
університету*

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ХАРЧОВИХ РОЗЛАДІВ У ПІДЛІТКІВ

Світові статистичні данні свідчать про зростання рівня порушень харчової поведінки з кожним роком (за даними The American Journal of Clinical Nutrition, 2019). За даними ВООЗ та ЮНЕСКО харчові розлади отримали статус соціальної неінфекційної епідемії сучасності. Саме тому актуальним є розгляд мотивів корекції ваги та типу харчової поведінки, що можуть стати передумовами до розвитку харчових розладів.

Мета дослідження: аналіз мотивів корекції ваги і типу харчової поведінки у підлітків.

Завдання дослідження: виявлення типу харчової поведінки та з'ясування мотивів корекції ваги, зокрема таких як: - негативне ставлення до своєї фігури; - бажання мати «ідеальну» фігуру, яка відповідає стандартам краси; - страх набрати вагу і погано виглядати; - страх втратити любов; - прагнення бути привабливою; - позбавлення від почуття неповноцінності; - прагнення бути впевненіше в собі; - завоювання любові однокласників та оточуючих; - досягнення професійного зростання; - підняття самооцінки.

Характеристика вибірки: 40 осіб підліткового віку (від 12 до 16 років).

Методи дослідження: «Діагностика мотивації корекції ваги» В. І. Шебанової і додатково створено скорочену версію опитувальника «Опитувальник визначення типу харчової поведінки» В. І. Шебанової [2].

Аналіз результатів. Під час застосування методики «Діагностика мотивації корекції ваги» ми виявили наступне: у п'ятірку найбільш характерних для респондентів мотивів увійшли

«прагнення бути привабливим» (65 %), «негативне ставлення до своєї фігури або окремих частин тіла» (60 %), «страх набрати вагу, погано виглядати» (55 %), «бажання відчутися впевнено» (52,5 %), «прагнення досягти «ідеальної фігури» відповідно до стандарту краси» (47,5%), «бажання позбутися від почуття неповноцінності» (47,5 %).

Крім даної методики, додатково було проведено методику «Опитувальник визначення типу харчової поведінки» для визначення типової поведінки респондентів в ситуаціях, коли їх вага зростає, коли напередодні вони мали епізод переїдання; визначити причини, коли потреба в їжі зростає і знижується.

Таблиця 1

Показники респондентів за типом обмежувальної харчової поведінки

Критерій	%
Обмеження в кількості з'їденого	20%
Обмеження висококалорійної їжі та заміщення малокалорійною	15%
Відмова від вечері (або обмеження числа прийомів їжі до 1-2 разів на день)	22,5%
Повне виключення «перекусів»	15%
Вживання меншої кількості рідини	7,5%

Як бачимо, у середньому в 16 % респондентів притаманний обмежувальний тип харчової поведінки. За додатковим критерієм «дії після епізоду переїдання» було з'ясовано, що 17,5 % респондентів повністю скасовують прийоми їжі після епізодів переїдання у наступні кілька днів і стільки ж осіб (17,5 %) застосовують дієти.

Таблиця 2

Показники респондентів за типом емоціогенної харчової поведінки

Критерій	Зростання потреби у їжі (%)	Зменшення потреби у їжі (%)
Під час злості та роздратування	15%	11%
Під час бездіяльності та на вихідних	21%	9%
Через негативні емоції та почуття	17,8%	12,4%
Через позитивні емоції	11%	15%

В ході дослідження було з'ясовано, що у 18 % (середній показник) респондентів зростає потреба у їжі через негативні емоції, на самоті і у стані тривоги або стресу, що часто стає причиною нервової булімії або компульсивного переїдання. Однак перебуваючи в доброму гуморі і відчуваючи хороші емоції деякі з респондентів (12 %) навпаки схильні відчувати зниження потреби в їжі.

Зокрема, слід відзначити, що в дослідженні брали участь респонденти, переважна більшість яких не має діагностованих харчових розладів (67,5 %), проте для 37,5 % респондентів характерні мотиви, які здатні стати основою до формування цих розладів.

Список використаних джерел:

1. Орлова О.В. Психологические аспекты расстройства пищевого поведения. *Акмеология*. 2015. №3 (55). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-rasstroystva-pischevogo-povedeniya>

2. Шебанова В. И. Тренинг нормализации пищевого поведения: Программа психологического сопровождения на пути к свободе от переизбытка «Парус мечты». Практическое руководство. Херсон : ПП Вишемирский В. С., 2014. 394 с.

3. Kilpela, L.S., Calogero, R., Wilfred, S.A. et al. Self-objectification and eating disorder pathology in an ethnically diverse sample of adult women: cross-sectional and short-term longitudinal associations. *Journal of Eating Disorders*. 2019. 10 p. Access mode: <https://doi.org/10.1186/s40337-019-0273-z>

4. Monell E. Self-directed behaviors differentially explain associations between emotion dysregulation and eating disorder psychopathology in patients with or without objective binge-eating. *Journal of Eating Disorders*. 2020. 14 p. Access mode: <https://doi.org/10.1186/s40337-020-00294-4>

5. Tartakovsky M. Living with Binge Eating Disorder. *PsychCentral: Eating Disorder*. 2017. P. 1-3. Access mode: <https://psychcentral.com/eating-disorders/living-with-binge-eating-disorder>

І. С. Андрейків

студентка педагогічного факультету

Кам'янець-Подільського національного університету

імені Івана Огієнка

Науковий керівник: *кандидат психологічних наук Т. В. Дуткевич,*

професор кафедри психології освіти

Кам'янець-Подільського національного університету

імені Івана Огієнка

АНАЛІЗ АКТУАЛЬНОГО СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Особливості конкурентоздатності педагогів та закладів освіти досліджено у ряді праць (Ю. І. Завалевський [1], Л. М. Карамушка і О. А. Філь [2], В. В. Корсакевич [3], С. Д. Максименко [4] та ін.). Конкурентоздатна особистість – це особистість, якій притаманні такі основні характеристики, як потреба в досягненнях та успіху, схильність до творчості, цілеспрямованість та рішучість, вміння йти на розумний ризик, потреба в незалежності, які забезпечують її інноваційний потенціал.

Конкурентоздатність педагогічного колективу – це його відносна, динамічна, інтегральна соціально-психологічна характеристика, яка забезпечує його ефективну конкуренцію порівняно з аналогічними закладами освіти на сучасному ринку праці та освітніх послуг.

Готовність педагога до забезпечення конкурентоздатності закладу освіти розуміється нами як стійке, багатоаспектне та ієрархізоване утворення особистості, що включає ряд властивостей педагога, адекватних вимогам, змісту та умовам діяльності закладу освіти в умовах конкуренції, які у своїй сукупності дозволяють закладу освіти отримувати конкурентні переваги.

До основних складових готовності педагога до забезпечення конкурентоздатності закладу освіти нами віднесено: інноваційний потенціал педагога, його стресостійкість та культура конкуренції.

Вибірка діагностичного етапу дослідження складала 42 педагога. Дослідження проводилось у педагогічному колективі закладу загальної середньої освіти (2021 рік). Якісний і кількісний склад вибірки: 80,9 % – рядові педагоги, 9,5 % керівний склад (директор, 3 заступники директора); 4,7 % – соціальний педагог і психолог.

Опитувальник «GET TEST» (Л. М. Карамушка, О. А. Філь) дає можливість діагностувати у педагогів закладу освіти провідні якості, що визначають їх інноваційний потенціал, а саме: цілеспрямованість та рішучість, потребу в незалежності (автономії), потребу в досягненнях (подальшому розвитку), творчий потенціал, вміння йти на розумний (зважений) ризик Сформованість стійкості до стресу досліджено за допомогою методики «Чи схильні ви до стресу» (Ф. Хміль). Анкета «Культура конкуренції» (О. Філь) визначає особливості розвитку культури конкуренції персоналу освітніх організацій та складається з теоретичного та практичного компонентів.

З урахуванням рівнів сформованості всіх складових був визначений розподіл педагогів за інтегрованими рівнями сформованості готовності педагогів до забезпечення конкурентоздатності закладу освіти. До високого рівня віднесено п'яту частину опитаних (20,6 %), до середнього – близько половини (46,6 %), до низького – майже третину педагогів (32,8 %).

Діагностика актуального стану сформованості готовності педагогів до забезпечення конкурентоздатності закладу освіти виявила низку проблем, що стали предметом подальшого аналізу. Визначений високий рівень потреб педагогів у незалежності та у досягненнях ставить завдання створення у закладі освіти умов для їх повноцінних реалізації та задоволення. Підвищеної уваги потребує також формування цілеспрямованості та рішучості, розвиток схильності педагогів до творчості та вміння йти на розумний ризик. Турбує та обставина, що більше третини опитаних педагогів відзначається низькою стресостійкістю, що, як можна передбачити, робить їх емоційно вразливими для конкурентних «атак» з боку інших колег. Відтак вони швидко втрачають потрібні віру у себе і мотивацію діяти та покращувати професійні здобутки.

Переважна більшість педагогів мають низьку і середню культуру конкуренції. Значна частина педагогів негативно сприймає конкуренцію, засуджує її та відкидає, що веде до ігнорування конкуренції, уникання ситуацій конкурентної взаємодії. Досить «популярною» є деструктивна стратегія конкурентної поведінки, що розходиться з гуманістичними ідеалами і цінностями.

Встановлені проблеми у стані сформованості готовності педагогів до забезпечення конкурентоздатності закладу освіти за результатами проблемно-пошукового етапу експерименту будуть покладені в основу розроблення й впровадження програми формувальної роботи на подальших етапах нашого дослідження.

Список використаних джерел:

1. Завалевський Ю. І. Конкурентоспроможний вчитель : теорія і практика : монографія. Чернівці : Букрек, 2010. 216 с.
2. Карамушка Л. М., Філь О. А. Формування конкурентоздатної управлінської команди на матеріалі діяльності освітніх організацій : монографія. Київ : ІНК ОС, 2007. 268 с.
3. Корсакевич В.В. Корпоративний семінар-тренінг «Психологія розвитку конкурентоздатності персоналу ВНЗ приватної форми власності»: зб. наук. пр. «Правничий вісник» Університету «КРОК». 2013. Випуск 15. С. 176–182.
4. Максименко С.Д. Розвиток конкурентоздатності персоналу як важлива складова організаційного розвитку освітніх організацій / [С.Д.Максименко, Л.М.Карамушка, О.А.Філь] : тези VI міжнародної наук.-практ. конф. з організаційної та економічної психології (м. Керч, 25–27 червня 2009 р.) / за наук. ред. Л.М.Карамушки. Київ: Наук. світ, 2009. С. 8–12.

І. С. Андрейків

студентка педагогічного факультету

Кам'янець-Подільського національного університету

імені Івана Огієнка

Д. Ю. Сабадаш

студент педагогічного факультету

Кам'янець-Подільського національного університету

імені Івана Огієнка

Науковий керівник: *кандидат психологічних наук Т. В. Дуткевич,
професор кафедри психології освіти*

Кам'янець-Подільського національного університету

імені Івана Огієнка

СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ПЕДАГОГІВ ЯК ЧИННИК КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Особливості конкурентоздатності освітніх організацій висвітлено у працях О. І. Вакулюк, Л. М. Карамушки, Р. А. Фатхутдінова, О. А. Філь, Н. М. Шуляр та ін. Однак проблема стресостійкості педагогів як чинника забезпечення конкурентоздатності закладу освіти практично не виступала предметом спеціального вивчення, що й зумовило визначення теми нашого дослідження.

Стресостійкість є суттєвою характеристикою конкурентоздатного педагога, адже в житті освітяни постійно зустрічаються зі стресовими ситуаціями, які виникають незалежно від того, хочемо ми цього чи ні. За ступенем опору кожна людина реагує на них по-різному. Стрес (від англ. stress – напруга) – емоційний стан організму, який виникає у напружених ситуаціях. Стрес може бути викликаний факторами, пов'язаними з працею і діяльністю в організації, або подіями в особистому житті індивіда (В. А. Барабой, О. Г. Резніков [1], Ф. І. Хміль [5]). Ступінь стійкості до стресу у педагогів визначається нами як рівень стресу, що переноситься організмом, і при якому опір до стресорів підвищується. Поняття стійкості до стресу у представників персоналу освітніх закладів може проявлятися у високому опорі несприятливим чинникам, у вирішенні завдань в

екстремальних умовах тощо (М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк [3], Б. А. Смирнов, О. В. Долгополова [4]). Конкурентоздатні педагоги не бояться ризикувати в умовах напруги й невизначеності, а у стресових (екстремальних) ситуаціях активізуються і доводять справи до кінця. Отже, для ефективної професійної діяльності в організації та розвитку власної конкурентоздатності працівникам персоналу освітніх організацій, необхідно виробляти уміння, які сприяють уникненню стресових ситуацій у взаємовідносинах з колегами, сім'єю та друзями і тим самим підвищить рівень стійкості до стресу.

Причини стресу у діяльності педагогів закладу освіти можуть бути різні. Це зумовлено тим, що у своїй діяльності педагоги вимушені вирішувати складні питання навчання і виховання дітей у спілкуванні з педагогічним колективом, учнями, батьками, адміністрацією, спонсорами тощо.

Науковцями встановлено, що високий рівень стресостійкості мають 25 % респондентів, середній рівень – 50 % респондентів, низький рівень 25 % опитаних (О. Брюховецька, Л. Калита [2]). Стресостійкість впливає не тільки на здатність педагога успішно переживати повсякденні стреси, брати на себе відповідальність, стресостійкість педагога прямо пов'язана з його здатністю до змін, до пошуку найкращих рішень та до реалізації інновацій. Педагоги, які мають високий рівень стресостійкості, здатні легко змінювати звичайні методики та підходи в роботі, оптимально застосовувати зовнішні можливості та творчий потенціал своєї команди.

Стресові ситуації виникають через високу динамічність педагогічної діяльності, необхідність швидкого реагування на повсякденні ситуації освітнього процесу, критичність обставин або ризиків. Джерелом стресу можуть бути не тільки психолого-педагогічні або соціальні проблеми. Без сформованої стресостійкості педагог закладу освіти не зможе конструктивно виходити зі стресових ситуацій, ефективно розв'язувати професійні та життєві проблеми.

Вибірка діагностичного етапу дослідження склала 42 педагога. Дослідження проводилось у педагогічному колективі закладу загальної середньої освіти (2021 рік).

Сформованість стійкості до стресу досліджено за допомогою методики «**Чи схильні ви до стресу**» (Ф. Хміль). У методиці шість пунктів, до кожного з яких подано три варіанти відповіді, позначених буквами а, б і в. Досліджуваний обирає найбільш прийнятний для себе варіант. Результати дозволяють визначити високу, середню і низьку схильність до стресу.

Аналіз стану сформованості у педагогів «стресостійкості» показав, що переважає середній рівень цієї характеристики (47,6 % опитаних). Високий рівень стресостійкості виявляє лише 16,7 % педагогів. Натомість більше третини опитаних (35,7 %) відзначаються низькою стресостійкістю, що, як можна передбачити, значно загальмовує виконання педагогом його професійних функцій, а отже і перешкоджає отриманню високих результатів роботи, які є необхідними у ситуаціях конкуренції.

Встановлені проблеми у стані стресостійкості педагогів будуть покладені в основу розроблення й впровадження програми формувальної роботи з підвищення конкурентоздатності закладу освіти.

Список використаних джерел:

1. Барабой В. А., Резніков О. Г. Фізіологія, біохімія і психологія стресу : монографія. Київ: Інтерсервіс. 2013. 314 с.
2. Брюховецька О. В., Калита Л. Ю. Психологічні особливості підготовки керівників комерційних організацій до управлінської діяльності [Електронний ресурс] / ДВНЗ «УМО» НАПН України. 2007. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/stud_almanah/19_.pdf.
3. Корольчук М. С., Крайнюк В. М. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах: навч. посіб. для студентів ВНЗ. Київ: Ніка-центр, 2006. 580 с.
4. Смирнов Б. А., Долгополова О. В. Психологія діяльності в екстремальних ситуаціях. Харків : Вид-во «Гуманітарний Центр», 2007. 292 с.
5. Хміль Ф. І. Управління персоналом : підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Академвидав, 2006. 488 с.

І. П. Антончак

*студентка факультету педагогіки і психології
Тернопільського національного педагогічного університету
ім. В. Гнатюка*

Науковий керівник: *кандидат психологічних наук І. П. Андрійчук,
доцент кафедри психології розвитку та консультування
Тернопільського національного педагогічного університету
ім. В. Гнатюка*

ДО ПИТАННЯ АДАПТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ПРАЦІВНИКІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ УКРАЇНИ

Складність і багатогранність функціонування сучасного суспільства як динамічного соціального організму, зростання його системних змін обумовлюють гостру потребу розвитку потенціалу адаптивних здібностей особистості задля її ефективної соціальної адаптації та успішної самореалізації. Актуальність вивчення даного питання не викликає заперечень.

Як зазначає Н. В. Греса, А. А. Шиліна, в сучасних умовах діяльності правоохоронних органів неабияке значення має їх професійно-психологічна підготовка, яка охоплює розвиток умінь діяти в складних, непередбачуваних умовах, які часто бувають пов'язані з необхідністю швидкого прийняття рішень, орієнтації в складних, незвичних ситуаціях, затриманням правопорушників і злочинців, збереженням життя людей та власного життя [2]. Саме тому адаптивні здібності працівника до умов діяльності – це одна з найважливіших соціально-психологічних складових розвитку особистості.

Вивченням проблематики адаптації займалися як вітчизняні, так і зарубіжні вчені у різних галузях науки. Особливості соціальної адаптації розглядали А. Знанецький, Ж. Піаже, Г. Сельє, Г. Балл, Е. Тоффлер, Л. Філіпс, Х. Хартман та інші.

Г. Балл вказує, що соціальна адаптація – активний процес пристосування до соціального середовища, спрямований на збереження та формування оптимального балансу між особою, її внутрішнім станом і навколишнім середовищем тут і тепер та з перспективою майбутнього [1].

У психологічному аспекті поняття адаптації досліджували Ф. Василюк, О. Леонтьєв, А. Налчаджян, А. Петровський, С. Рубінштейн та інші, визначаючи цей феномен як пристосування особистості до існування в суспільстві, з власними потребами, мотивами та інтересами.

Як показав аналіз літератури, в умовах діяльності правоохоронців, на перший план виступає підготовка кадрів, які володіють високим рівнем адаптивності та вміють критично мислити і генерувати ідеї, оперувати зростаючими обсягами наукової інформації, готових до безперервного саморозвитку та самоосвіти. В процесі підготовки фахівців у сфері правоохоронних органів дана проблема представляє особливий інтерес, що пов'язана зі специфікою майбутньої діяльності [2].

У контексті нашого дослідження, професійна адаптація – це комплексна система заходів, покликана сприяти процесу пристосування особистості до психологічних та організаційно-технічних особливостей професійної діяльності, успішному професійному становленню працівника, відповідності між його професійними намірами, інтересами, якостями і вимогами діяльності.

У своїх дослідженнях М. В. Григор'єва розкриває структуру адаптивних здібностей, готовності, під якою вона розуміє схильність суб'єкта взаємодії до прийняття, сприйняття динаміки навколишнього середовища, здійснення конкретних дій по встановленню рівноваги між можливостями середовища і вимогами особистості в новій ситуації, що постійно змінюється [3].

Варто пам'ятати, що специфіка професійної адаптації щойно прийнятих на службу в органи Національної поліції України працівників обумовлена як самим характером діяльності поліції, так і тими специфічними умовами, в яких вона здійснюється.

Перспективи нашої подальшої роботи полягатимуть саме у вивченні специфіки адаптивних здібностей поліцейських на різних етапах професійного становлення.

Список використаних джерел:

1. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности. *Вопросы психологии*. 1989. №1. С. 92-100.

2. Грєса Н.В., Шилїна А.А. Специфіка адаптивних здібностей поліцейських на різних етапах професійного становлення. URL : http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:WB__f3G1bIsJ:univd.edu.ua/science-issue/issue/3868+&cd=1&hl=uk&ct=clnk&gl=ua (дата звернення 06.04.2021).

3. Григорьева М.В. Адаптационная готовность личности в условиях неопределенности. Социальный мир человека. Человек и мир: мирозидание, конфликт и медиация в интеркультурном мире. Сер. Язык социального: *сб. материалов VI Межд. научн.-практ. конф.*, 2016. С. 275–277.

А. В. Беляк

студентка факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Науковий керівник: *кандидат психологічних наук, доцент О. В. Савицька, доцент кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*

ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ОСОБИСТІСНІ ЧИННИКИ СТІЙКОСТІ ДО СТРЕСУ

В умовах зростання кількості стресогенних ситуацій особливо важливою виявляється необхідність розвитку механізмів та особистісних властивостей особистості, які дозволяють протистояти стресорам або ефективно діяти в умовах напружених стресових ситуацій.

Опанування людиною складними життєвими ситуаціями, оптимальне функціонування особистості у стресових ситуаціях визначається сукупністю особистісних властивостей, індивідуальним досвідом, особливостями психічних процесів, які забезпечують сприймання ситуації, її аналіз та вибір адекватної поведінки.

Метою дослідження є виявлення особистісних та психологічних особливостей особистості, які забезпечують її стійкість до стресу.

Виходячи з розуміння стресостійкості як «це структурно-функціональної, динамічної, інтегративної властивості особистості — результату транзактного процесу зіткнення індивіда зі стресогенним фактором, що включає процес саморегуляції, когнітивну репрезентацію, об'єктивну характеристику ситуації та вимоги до особистості» [2] та узагальнюючи теоретико-емпіричні дослідження проблеми стресостійкості у сучасній психологічній науці, можемо виокремити такі основні її ознаки:

– виникнення за умови зіткнення особистості із стресорами та при багаторазовій повторюваності у різних ситуаціях (структурований досвід подолання складних ситуацій);

– залежність від образу дійсності, створюваного суб'єктом, адекватності інтерпретації життєвої ситуації (відсутність ірраціональних суджень) та здатності до антиципації;

– визначається рівнем розвитку здатності до вибору адекватних засоби і методів подолання та наявними у суб'єкта копінг-стратегіями;

– є результатом опрацювання, самоаналізу особливостей психологічної ситуації, самооцінки, самозвіту [1;2].

Отже, стресостійкість особистості визначається впливом об'єктивних і суб'єктивних характеристики стресової ситуації та її когнітивної репрезентації, типологічними, особистісними властивостями індивіда, рівнем компетентності у подоланні стресогенних навантажень.

Особистісні характеристики стійкості до стресу визначаються як динаміка в часі, яка залежить від зовнішніх і внутрішніх факторів і залежить від рівня розвитку різних функцій загалом так і її структурних елементів: особистісного, соціального, типологічного, поведінкового [1].

Основними особистісними чинниками стресостійкості вважатимемо психологічні характеристики особистості: «Я-концепція», рівні тривожності, агресивності, когнітивного розвитку, локусу суб'єктивного контролю, особливості комунікативної сфери, мотиваційної спрямованості особистості тощо.

Нами було сплановано та реалізовано дослідження психологічних та особистісних чинників стресостійкості студентів. В ході емпіричного дослідження нами використовувалися такі методика: особистісний опитувальник Г. Айзенка (ЕРІ) для вивчення інтроверсії/екстраверсії та нейротизму; *методика діагностики самооцінки студентів*, методика визначення інтегральних форм комунікативної агресивності (В. Бойко), експрес-діагностика соціальних цінностей особистості та методика оцінки локусу контролю Дж. Роттера.

За результатами емпіричного дослідження нами встановлено:

1. 3-поміж наших респондентів кількість екстравертів, інтровертів та амбівертів однакова по 33,3 %.

2. Вивчення самооцінки виявило, що 22 % респондентів мають завищену самооцінку, стільки ж студентів мають занижену самооцінку. Решта – 56 % мають адекватну самооцінку.

3. Високий та дуже високий рівень агресії виявлено у 33,3 % студентів

4. Найвищий пріоритет у студентів мають такі соціальні цінності: інтелектуальним цінностей у 67 % студентів; фізичні – 33,3 % студенти, сімейним – 67 %, фінансовим – 56 %, професійним – 44 %. Решта цінностей, для опитаних студентів не є важливими.

5. У 22 % респондентів нами виявлено низький рівень суб'єктивного контролю, тоді ж як 78 % мають високий рівень високий рівень суб'єктивного контролю. Такі отримані результати дозволяють припустити позитивний прямий зв'язок між адекватної самооцінкою, рівнем агресивності та рівнем суб'єктивного контролю.

Отже, виявлені нами психологічні та особистісні особливості студентів дозволяють припустити, що рівень стійкості до стресу опитуваних у 78% є високим. Діагностовані нами характеристики визначають тип індивідуально-психологічної реакції і характер поведінкової реакції в умовах психологічного стресу.

Список використаних джерел:

1. Роман К. Д. Механізми формування стресостійкості особистості: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. Київ, 2004. Т.6. вип. 7. С. 155-162.

2. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості: монографія. Київ: Ніка-Центр, 2007. 432 с.

С. В. Бухвалов

*студент магістратури факультету педагогіки і психології
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка*

Науковий керівник: *доктор психологічних наук, доцент
М. М. Шпак, професор кафедри психології розвитку та
консультування Тернопільського національного педагогічного
університету імені Володимира Гнатюка*

САМОСТАВЛЕННЯ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНО- ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Самоставлення як чинник професійно-особистісного становлення студентів-психологів відіграє важливу роль у забезпеченні ефективного професійного зростання майбутніх фахівців. Самоставлення є структурною складовою професійної самосвідомості фахівця, здатного до самоорганізації, ініціативності та відповідальності, самоусвідомлення та реалізації своїх можливостей.

Проблема самоставлення розглядається в контексті різних психологічних підходів. Зміст та природа феномена самоставлення розкривається за допомогою таких категорій, як: «установка» (Д. М. Узнадзе), «особистісний смисл» (О. М. Леонт'єв), «ставлення» (В. М. Мясіщев), «атитюд» (М. Розенберг), «соціальна установка» (І. С. Кон, Н. І. Сарджвеладзе), «почуття» (С. Л. Рубінштейн).

Термін «самоставлення», який був уведений Н. І. Сарджвеладзе для визначення соціальної установки, трактується насамперед як «емоційно-ціннісне самоставлення», яке містить два компоненти: «Я» як об'єкт та «Я» як суб'єкт. На думку вченого, самоставлення є частиною структури ядра особистості, що надає можливість взаємодіяти із собою та соціумом [2].

У. Джемс розглядав самоставлення як складову самосвідомості, що зумовлює прийняття або неприйняття себе індивідом [1], натомість В. В. Столін пов'язував самоставлення із життєдіяльністю суб'єкта через систему особистісних мотивів. На

думку вченого, емоційний компонент самоставлення вносить певний самостійний вклад в інтегральне почуття «Я» («глобальне самоставлення») [3].

С. Р. Пантілеєв вказує на те, що самоставлення (самооцінка, самоповага) – це цілісне утворення, яке відображає ставлення особистості до власного «Я», а також є інтеграцією окремих самооцінок [4].

Аналізуючи структуру самоставлення, вчені (С. Пантілеєв, К. Роджерс, Н. Сарджвеладзе, В. Столін, Р. Уайлі та ін.) розглядають його як складне структурне психологічне утворення, яке складається з трьох вимірів: позитивного оцінювального самоставлення (самоповага), позитивного емоційного самоставлення (аутосимпатія) і негативного самоставлення (самоприпинення).

Серед основних структурних компонентів самоставлення Р. Бернс виокремлює такі: когнітивний, емоційний та конативний. Когнітивний компонент відображає діяльність усіх психічних пізнавальних процесів таких як: пам'ять, уявлення, мислення, відчуття, сприйняття. Емоційний компонент відображає афективну установку стосовно себе. Емоційне ставлення може бути як позитивним (аутосимпатія, любов до себе, самоповага та інші), так і негативним (невдоволеність собою та ін.). Конативний компонент – внутрішня діяльність людини щодо себе або готовність до цих дій (самоприйняття, самопоблажливність, самовпевненість, самоконтроль, самоприпинення та ін.).

Доведено, що самоставлення виконує такі основні функції: функцію адекватного вираження сенсу «Я»; захисну функцію, яка спрямована на підтримку самоповаги і стабільного образу «Я», навіть ціною спотвореного сприйняття себе та оточення для збереження цілісності власної особистості та її зв'язку з соціумом.

Аналізуючи особливості формування самоставлення у студентському віці, вчені наголошують, що юність – це період самоаналізу та самооцінок, формування світогляду, моральної свідомості і самосвідомості [5]. Навчання у закладі вищої освіти є основою для професійного становлення особистості як майбутнього фахівця, оскільки цей період є найбільш сензитивний

для розвитку професійно значущих якостей студентів та формування адекватного самоствавлення.

На думку О. О. Шарапова, структура професійного самоствавлення майбутнього психолога складається зі ставлення до себе як фахівця та ставлення до себе як особистості [5]. Професійне самоствавлення, яке базується на позитивному ставленні до себе та визнанні особистісної цінності, забезпечує ефективність професійної діяльності майбутнього психолога.

Отже, у студентському віці відбувається професійне становлення та формування професійного самоствавлення, які забезпечують особистіне зростання майбутнього фахівця.

Список використаних джерел:

1. Джемс У. Психология самосознания : хрестоматия. Самара: Изд. дом «БАХРАР-М», 2003. С. 7-34.
2. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси : Мецниереба, 1989. 206 с.
3. Столин В.В. Самосознание личности. Москва: Изд-во Московского университета, 1983. 286 с.
4. Пантилеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. Москва: МГУ, 1991. 110 с.
5. Психологічні особливості студентського віку. На допомогу кураторам / укладачі : Л. М. Яворовська, Р. Ф. Камишнікова, О. Є. Поліванова, С. Г. Яновська, С. М. Куделко. Харків : Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2013. Вип. 3. 88 с.
6. Шарапов А. О. Структура, динамика и условия развития эмоционально-оценочного компонента профессионального самосознания у студентов психологов. *Социально-психологические проблемы профессионализации личности: материалы Междунар. наук.-практ. интернет-конференции / за ред. М.С. Ковалевич. Брест: БГУ им. А.С. Пушкина, 2011. URL: [http://www. site/konfep/Home/2-seksia](http://www.site/konfep/Home/2-seksia) (дата звернення: 20.04.2021)*

І. Г. Власов

*студент природничо-економічного факультету
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка*

Науковий керівник: *кандидат психологічних наук, професор
Т. В. Дуткевич, професор кафедри психології освіти Кам'янець-
Подільського національного університету імені Івана Огієнка*

ПСИХОЛОГІЧНІ СКЛАДНИКИ І КРИТЕРІЇ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВИКЛАДАЧА

Утвердження в Україні європейської системи освіти вимагає від викладача переходу до нових форм і методів організації навчального процесу, в якому зростає роль самостійної роботи студентів, забезпечується професійна мобільність студентів, що необхідна в умовах загострення конкуренції на ринку освітніх послуг, інформатизації та інтернаціоналізації вищої освіти тощо. Під професіоналізмом педагога розуміють високий рівень його психолого-педагогічних, науково-предметних знань і умінь в поєднанні із відповідним культурно-моральним обліком, що забезпечує на практиці соціально необхідну підготовку підростаючого покоління до життя (Н. Кузьміна [3]). Викладач-професіонал, – це фахівець, що володіє високим рівнем професійної діяльності, який осмислено змінює і розвиває себе в процесі праці та робить свій індивідуальний творчий вклад у професію. На думку Т. В. Дуткевич, Н. П. Максимчук, «професіоналізм – це творче оволодіння спеціальністю, вміння домагатися найвищого результату розв'язання завдань професійної діяльності з найменшими витратами та в найкоротші терміни» [1].

Існує кілька підходів до обґрунтування сутності професіоналізму педагога: особистісний, що ґрунтується на визначенні професійно важливих якостей вчителя і викладача як суб'єктів діяльності (О. Мороз, В. Юрченко [5]), діяльнісний базується на виявленні закономірностей професійного зростання педагога через вивчення результативності його діяльності

(Б. Левківський [4]), цілісний передбачає взаємопов'язане вивчення особистісного і професійного зростання педагога (В. Калошин [2]).

Педагогічний професіоналізм викладача визначається такими складниками, як професійні майстерність, культура й компетентність. Низка вчених відзначає центральною складовою професіоналізму викладача ціннісно-сміслові самовизначення, яке характеризується усвідомленням ціннісних засад своєї діяльності, розумінням її сенсу і відпрацюванням власної життєвої позиції [2].

Викладач вищої школи повинен мати не тільки сформовану професійну компетентність, але й володіти різноманітними професійно-необхідними здібностями і якостями (організаційними, комунікативними, аналітичними, психологічними, розумовими), володіти логікою і методологією освітнього процесу, бути ерудитом у багатьох сферах знань, здійснювати педагогічну рефлексію, володіти розвинутою інформаційною культурою тощо.

Професіоналізм викладача закладу вищої освіти оцінюється за особистісними, науково-методичними, навчально-методичними, педагогічними критеріями. (Н. Кузьміна [3]).

До особистісних критеріїв професіоналізму викладача належать такі:

- психологічний (відсутність психологічних маніпуляцій в роботі, знання з психології);
- емоційний (любов до роботи, емоційна стійкість, добрі відносини з усіма студентами);
- комунікативний (взаєморозуміння з колективом);
- рефлексивний (самоконтроль, рефлексія власної педагогічної діяльності).

Викладач стає майстром своєї справи, професіоналом у міру того, як він освоює і розвиває педагогічну творчість. Творчу особистість характеризують такі риси, як готовність до ризику, незалежність суджень, імпульсивність, пізнавальна «пунктуальність», критичність суджень, самотність, сміливість уяви і думки. Дані якості розкривають особливості дійсно вільної, самостійної та активної особистості.

Під сучасним поняттям «творча особистість» розуміється такий тип особистості, для якого характерна стійка, високого рівня

спрямованість на творчість, мотиваційно-творча активність, яка виявляється в органічній єдності з високим рівнем творчих здібностей і які дозволяють їй досягти прогресивних, соціально і особистісно значущих творчих результатів в одному або декількох видах діяльності.

Особливого значення набувають особистісний підхід до аналізу культури та виявлення особливостей формування особистості.

Особистісно-творчий компонент професійно-педагогічної культури розкриває механізм її оволодіння і втілення як творчий акт. Процес присвоєння викладачем вироблених педагогічних цінностей відбувається на особистісно-творчий рівень. Освоюючи цінності педагогічної культури, особистість здатна перетворювати, інтерпретувати їх, що визначається як особистісними особливостями викладача, так і характером його науково-педагогічної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Дуткевич Т.В., Панчук Н.П. Психологія вищої школи: навч. посібник. Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О.А., 2011. 224 с.
2. Калошин В.Ф. Самоактуалізація викладача. *Практична психологія та соціальна робота*. 2000. №1. С. 7-9.
3. Кузьміна Н.В. Професіоналізм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Высшая школа, 1990. 119 с.
4. Левківський Б. Підвищення педмайстерності викладачів вищих навчальних закладів. Київ: Вища школа. 2005. №3. С. 57-59.
5. Мороз О., Юрченко В. Психолого-педагогічна модель викладача вищої школи. Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти. Тернопіль, 2000. С. 187-189.

М. П. Воробець

студентка факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Науковий керівник : *кандидат психологічних наук, доцент О. В. Савицька, доцент кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НЕВЕРБАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ У СИСТЕМІ «ВЧИТЕЛЬ-УЧЕНЬ»

Невербальний аспект взаємодії вчителя та учнів набуває статусу наукової проблеми у зв'язку з дослідженнями проблеми педагогічного спілкування, інтерактивної взаємодії у системі «педагог-учні». Педагогічне спілкування вибудоване на діалогічній взаємодії передбачає майстерне володіння педагогом не лише мовою, але й усім розмаїттям засобів невербальної комунікації. Організуючи життєдіяльність школярів, спрямовуючи їх поведінку в певному напрямку, створюючи умови для розвитку мотивації навчання та учіння, дбаючи про засвоєння школярами соціального досвіду, вчитель вступає в безпосередній контакт, взаємодію з учнями. У процесі спілкування мають місце особистісні взаємовпливи, що протікають як у вербальній, так і в невербальній формі. Водночас проблема невербального спілкування та можливостей його цілеспрямованого використання у професійній діяльності вчителя вивчена недостатньо.

Мета дослідження. Метою дослідження є виявлення психологічних особливостей невербального спілкування у системі «вчитель-учень» під час уроку та виявленні основних способів вдосконалення невербального спілкування педагога.

В ході дослідження були використані методи: спостереження, анкетування «Самооцінка вчителем власної жестикуляції під час уроку»; методики, запропоновані М. С. Адріановим та Є. С. Горевою [1], кількісний і якісний аналіз одержаних даних. Дослідження проводилося у три етапи: перший етап — підготовчий, передбачав теоретичний аналіз проблеми невербального спілкування у системі «педагог-учня», добір

діагностичного інструментарію та підготовку необхідних матеріалів для проведення емпіричного дослідження; другий етап — власне емпіричний, передбачав збір емпіричних даних, їх обробку та інтерпретацію; на третьому етапі — заключному, формулювалися рекомендації з оптимізації невербального спілкування у системі «педагог-учні».

Як виявило експериментальне дослідження, досвідчений вчитель має досить широкий репертуар способів впливу на учнів в процесі педагогічного спілкування, зокрема невербальних, зокрема, жест, погляд, пауза, сплеск в долоні, стук по столу, міміка та пантоміміка, зітхання, погляд без переривання розповіді, зміну позиції (сидів-встав) тощо. Не менш дієву роль у невербальному спілкуванні у системі «вчитель-учні» відіграють також і комбіновані впливи : жест і зауваження, погляд і зауваження, пауза і зауваження, сплеск і зауваження, стук і зауваження, міміка і зауваження, пантоміміка і зауваження, зітхання і зауваження. Використання під час уроку невербальних засобів (жестів) вчителями усвідомлюється і попередньо планується. Як засвідчили респонденти в процесі професійної діяльності у них склався певний репертуар жестів, постав та міміки, яку вони вважають ефективним засобом впливу на учнів і яка стала типовою для них під час уроків.

Знання більшістю вчителів особливостей власної жестикуляції знаходиться на середньому рівні, в той час як найбільш досвідчені з них показали високий рівень усвідомлення особливостей власної жестикуляції під час уроку.

Нами в ході емпіричного дослідження, було встановлено, що найчастіше вчителі під час проведення уроку планують використання окремих жестів (62,5 % опитаних педагогів), але до «незапланованих» жестів вдаються все ж частіше (у 87,5 % випадків). Окремо можна зазначити, що 37,5 % педагогів не є задоволеними власною жестикуляцією, а 62,5 % респондентів підкреслили, що взагалі вважають деякі жести недоречними під час проведення уроку.

Результати проведеного нами дослідження, дозволяють стверджувати, що найпоширенішим жестом у вчителів є «вказівний жест». На другому місці за частотою використання є жести «розкрита поза», «описово-зображувальні жести», що

використовуються для позначення виконавчих дій (відкрити книгу, писати тощо). Також вчителями часто використовувалися жести домінування на кшталт «Тихіше!», «Вийшли з парт!», «Закрити рота!»).

В ході експериментального дослідження також нами було з'ясовано, що в учні старших класів недостатньо сформовані навички соціальної перцепції, а тому вони відчувають деякі труднощі при тлумаченні мімчних та позотонічних засобів спілкування, які використовують педагоги.

Отже, педагогічне спілкування виступає чинником, що організовує освітній процес, забезпечує оптимізацію будь-якого його компоненту. Тому, вибудовуючи майбутній урок, вчителю слід зважати не лише на прийоми і методи, які б забезпечили засвоєння учнями навчальної інформації, сприяли формуванню навичок та оволодінню уміннями, але й планувати використання тих засобів невербального спілкування, які створять умови для розвитку, самоствердження тих учнів, які потребують допомоги вчителя. Важливою складовою розвитку невербальних вмінь спілкування є участі педагогів у комунікативних тренінгах планування та постійна рефлексія вчителем власних невербальних засобів, які він використовує у процесі взаємодії у системі «вчитель-учнів».

Подальші наші дослідження будуть спрямовані на вивчення особливостей розвитку невербального спілкування учнів та можливостей його вдосконалення в процесі взаємодії у системі «вчитель- учні».

Список використаних джерел :

1. Щербина Д.В. Невербальна культура педагога: методичні рекомендації до проведення лабораторних занять з курсу «Основи педагогічної творчості та майстерності». Київ : НПУ ім. Драгоманова, 2012. 58 с.

К. М. Гайова

студентка факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Науковий керівник: *кандидат психологічних наук, професор Т. В. Дуткевич, професор кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*

ПОЗИТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КОНФЛІКТІВ У ВЗАЄМИНАХ ПІДЛІТКІВ З БАТЬКАМИ

Особливості взаємин підлітків з батьками були досліджені у ряді праць (І. С. Булах [1], Н. В. Власова [2], Г. В. Ложкін, Н. І. Пов'якель [3], Т. М. Яблонська [5] та ін.). Сімейні взаємини є надскладною структурою рольових та функціональних залежностей, емоційних та особистісних взаємозв'язків, які регулюють поведінку кожного члена сім'ї. Стосунки між батьками та дітьми мають значний вплив на формування особистості дитини, її психіки, ідентичності.

Саме з цих причин є дуже важливим розуміння передумов конфліктів між батьками і дітьми, способів їх вирішення та залагодження. Окрім того, вони є доволі поширеним явищем, якому зазвичай не надають належного значення, незважаючи на те, що конфлікти в сім'ї часто призводять до негативних наслідків не лише як відсторонення чи недовіра у взаєминах підлітків і батьків, але і як розвиток девіантної поведінки.

Конфлікт – це зіткнення протилежних інтересів, породжене загостренням суперечностей, що призводить до активних дій, боротьби, спрямованих на задоволення власних вимог та інтересів (Г. В. Ложкін, Н. І. Пов'якель [3]). Конфлікти є важливим чинником становлення підлітка як особистості, формування його власної життєвої позиції та світогляду. Завдяки рефлексії і тому, що конфлікти передбачають зіткнення протилежних думок, інтересів, у підлітків під їх впливом формується критичне мислення, здатність до співвіднесення різних позицій, аргументування, доведення своїх поглядів. Це в результаті буде приводити дитину до зміни

світобачення, розвитку гнучкості та стереоскопічності мислення, толерантності до інших точок зору. Окрім того, завдяки участі у конфліктах проходить процес соціалізації підлітка, він отримує навички соціальної поведінки та її регуляції. Зіткнення інтересів у відносинах підлітків та батьків переважно провокується прагненням молодших до самоствердження, індивідуалізації, тобто до диференціації, та інтеграції в суспільство, оскільки ці два фактори набувають особливо яскравого характеру в підліткову віці.

Тобто конфліктні взаємини є важливими для життєдіяльності та особистісного становлення молодих людей. Відтак конфлікти між батьками та підлітками природно поєднуються з довірливими й теплими відносинами між ними. У такому випадку розвиток дитини має позитивну динаміку.

Якщо ж у сім'ях панують всілякі обмеження (авторитарне виховання, гіперопіка) прагнення підлітків до дорослості (незалежності, самостійності), то у них виникає агресивне і недовірливе ставлення до батьків. Натомість у родинах зі збалансованим стилем виховання така поведінка або взагалі відсутня, або проявляється у легкій формі.

Важливим чинником попередження конфліктів є адекватна реакція з боку батьків на бажання дитини до самовираження та сепарації, оскільки ці фактори є невід'ємними в житті молодої людини. Якщо хоч одне із цих прагнень придушувати або принижувати підлітка через них, то ймовірний варіант того, що в майбутньому зросте рівень тривожності, невпевненості, знизиться самооцінка та віра у власні сили. Більше того, підліток може стати інфантильним і взагалі відмовитись від дорослого життя й назавжди залишитись в «батьківському гнізді».

Для того щоб мінімізувати конфлікти та зробити їх збалансованими, батьки повинні йти згідно стратегії прояву любові, співчуття та підтримки дитини. Окрім того вони повинні толерантно ставитись до становлення індивідуальності підлітків, що сприятиме формуванню позитивних відносин в сім'ї, адекватної самооцінки, розвитку саморегуляції та самоконтролю в поведінці. Разом з тим, як батьки так і діти повинні вчитися контролювати емоції, вести спокійний діалог та вміти знаходити консенсус у

конфліктних ситуаціях (не лише в родинному колі, але й загалом у соціумі).

Отже, конфлікти є важливою складовою у взаєминах підлітків з батьками поряд з проявами, взаєморозуміння, підтримки, довіри та теплоти у сімейних взаєминах. Спілкування батьків з дітьми з приводу подолання своїх конфліктних взаємин буде запорукою здорового формування особистості, стабільної та адекватної самооцінки, успішного дорослішання підлітків.

Список використаних джерел:

1. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка: [монографія]. Київ: НПУ імені М. Драгоманова, 2003. 340 с.
2. Власова Н.В. Аналіз соціально-психологічних особливостей взаємин батьків і дітей юнацького віку: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. С.Д.Максименка. Т.ХІ, Ч.3. Київ, 2009. С.78-89.
3. Ложкін Г.В., Пов'якель Н.І. Психологія конфлікту. Теорія і сучасна практика: навч. посібник. Київ: Професіонал, 2006. 416 с.
4. Широка А.О. Спроба інтеграції концепції сепарації-індивідуалізації у вітчизняну психологію. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Випуск 21. С.770-781.
5. Яблонська Т.М. Сімейне консультування як засіб психологічної корекції дитяче-батьківських взаємин. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України. За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Вип. 7. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. С.781–791.

О. В. Доготар

*студент природничо-економічного факультету
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка*

Науковий керівник: *кандидат економічних наук В. Ю. Лисак,
доцент кафедри менеджменту Кам'янець-Подільського
національного університету імені Івана Огієнка*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НОРМ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ПОВЕДІНКИ

Проблеми організаційної поведінки активно розробляються у закордонному менеджменті з 60-х рр. ХХ ст. (Д. Шермерорн, Дж. Хант, Р. Осборн [5]), а з 90-х рр. і в Україні, зокрема, у працях С. А. Вегера [1], А. В. Вороніна [2], Т. І. Лепейко, С. В. Лукашева, О. М. Миронової [3] та ін.

Організаційна поведінка – сукупність динамічних процесів, що відбуваються усередині персоналу організації, діючими особами яких виступають працівники, що взаємодіють між собою, забезпечуючи злагоджену і впорядковану роботу будь-якої організації. Поняття організація (з грец. organizo – влаштовую) – багатозначне і знаходить використання у різних наукових дисциплінах. В економічних науках організацію тлумачать як форму об'єднання людей для їх спільної діяльності в межах певної структури, що покликана виконувати задані функції (підприємство, компанія, школа, інститут, банк, урядова установа), але водночас і сукупність осіб, що виступають в якості цілісного суб'єкта діяльності [4]. Дослідження особливостей організаційної поведінки створює фундамент для вдосконалення менеджменту персоналу.

Організаційній поведінці притаманна така важлива ознака, як нормативність. Члени персоналу формують групові норми поведінки, що слугують стандартами поведінки, які вважаються прийнятними в організації. Чим більше працівник цінує свою належність до організації, тим більше його поведінка буде збігатися з груповими нормами. Групові норми організаційної поведінки можуть сприяти або протидіяти досягненню формальних цілей

організації. Така групова поведінка, як дух колективізму, взаємодопомоги у виконанні робіт може сприяти досягненню цілей організації. Якщо групова норма поведінки спирається на індивідуалізм, розмежованість працівників, то вона протидіє досягненню цілей організації. Формування норм організаційної поведінки залежить від ряду чинників, а саме:

1. Індивідуально-особистісні характеристики працівників, їхні здібності, освіта, життєвий досвід.

2. Соціально-психологічні характеристики персоналу: комунікації (хто, з ким і як контактує); статус та ролі працівників (хто яку займає позицію в організації і що робить); особисті симпатії та антипатії (хто кому подобається і хто кого любить); лідерство і конформізм (хто на кого здійснює вплив, хто за ким слідує).

3. Ситуаційні характеристики персоналу, пов'язані з його розміром, завданнями, які він вирішує, системою винагород.

Норми організаційної поведінки виробляють, передовсім формальні групи в організації, що утворюють останню як систему структурних підрозділів та відповідають її офіційній структурі. Норми, вироблені формальними групами, як правило, закріплені у документації (наказах, розпорядженнях, положеннях, інструкціях тощо) й вони мають провідне значення для формування організаційної поведінки.

Однак неформальні об'єднання також присутні в організаціях й виробляють свої неписані норми поведінки, що підкріплюються системою заохочень і санкцій. Відмінність у тому, що формальна група, її структура і тип будуються керівництвом свідомо за наперед визначеним планом. Неформальна ж група швидше є спонтанною реакцією на незадоволені індивідуально-особистісні потреби працівників, її структура і тип виникають у результаті соціальної взаємодії. Люди вступають у неформальні групи, щоб отримати почуття приналежності, допомогу, захист і спілкування.

Неформальні групи встановлюють і укріплюють еталони прийнятної і неприйнятної поведінки. Щоб забезпечити дотримання цих норм, група може застосовувати досить жорсткі санкції, а тих, хто їх порушує, може чекати відчуження. Це –

сильне і ефективне покарання, бо людина залежить від неформальної організації у задоволенні своїх соціальних потреб.

Соціальний контроль, здійснюваний неформальною групою, може впливати на досягнення цілей формальної групи організації, на ставлення до керівника. Норми у неформальних групах мають тенденцію до опору змінам, які можуть загрожувати їх існуванню, або ведуть до скорочення можливостей взаємодії і задоволення соціальних потреб працівників.

Неформальні групи, як і формальні, мають свою ієрархію і лідерів. Лідер формальної групи отримує підтримку у вигляді делегованих йому офіційних повноважень і звичайно діє у відведеній йому конкретній функціональній ролі. Опора неформального лідера – визнання його групою. У своїх діях він робить ставку на людей і їх взаємостосунки. Сфера впливу неформального лідера може виходити за адміністративні межі організації.

Отже, у менеджменті персоналу важливо брати до уваги складну систему норм організаційної поведінки, що формуються як у формальних, так і у неформальних групах працівників.

Список використаних джерел:

1. Вегера С.А. Поведінкова економіка – особлива галузь економічної теорії. *Актуальні проблеми економіки*. 2004. № 2 (32). С. 4-16.
2. Воронін А.В. Поведінка персоналу виробничої організації. Оцінка, управління, розвиток : монографія. Харківський національний економічний університет. Харків: ІНЖЕК, 2008. 319 с.
3. Лепейко Т. І., Лукашев С. В., Миронова О. М. Організаційна поведінка : навчальний посібник. Харків: Вид. ХНЕУ, 2013. 156 с.
4. Райзенберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. Современный экономический словарь. 5-е изд., пер. и доп. Москва: ИНФРА, 2006. 495 с.
5. Шермерорн Д., Хант Дж., Осборн Р. Организационное поведение : учебник; пер. с англ. под ред. Е. Г. Молл. 8-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 636 с.

В. В. Дудчак

*студентка факультету іноземної філології
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка*

Науковий керівник: *кандидат психологічних наук Т. В. Дуткевич,
професор кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського
національного університету імені Івана Огієнка*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ «ПРЯМИХ МЕТОДІВ» У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ

Сучасні вимоги до мовної і мовленнєвої підготовки студентів зумовлюють пошук змісту та застосування нових технологій викладання іноземних мов у вищій школі. Розвиваючи у студентів активне усне мовлення, викладач здійснює особистісний підхід, добивається, щоб студенти зосереджувались не стільки на особливостях мовних засобів, скільки на тих думках, що висловлюються за їх допомогою. Тобто, мовлення має бути не репродуктивним, а продуктивним, що є неможливим поза мотивами висловлювання і потребою висловитись (О. М. Лозова [3])

Вивчення іноземної мови є складним процесом, що вимагає терпіння, концентрації і впевненості в успішності його завершення. Тому, щоб домогтися результатів у вивченні іноземної мови, необхідна відповідна мотивація, чітке розуміння того, які нові можливості можуть відкритися завдяки знанням іноземних мов. Поєднання мотивації оволодіння іноземною мовою з уміннями грамотно, зважено, доречно, точно, логічно, професійно, будувати мовленнєве спілкування є природнім у таких навчальних ситуаціях, як виступи та презентації на міжнародних конференціях, семінарах, симпозиумах; бесіди із зарубіжними студентами.

Психологічні проблеми, що існують у системі вищої освіти, досить різноманітні (адаптація до навчання в нових умовах, налагодження міжособистісних відносин і формування психологічної готовності до майбутньої професії). Ігнорування вирішення зазначених проблем негативно позначається як на

ефективності освітнього процесу в цілому, так і на якості оволодіння кожним студентом іноземними мовами.

Опитування засвідчило, що найбільшою мірою допомагає студентам в оволодінні іноземною мовою мовна практика (75 %), значно менше цьому сприяють теоретичні знання (5,4 %). Поєднання мовної практики з теоретичними знаннями відзначило лише 19,6 % [3].

Мовній практиці надається провідна роль у новітніх «прямих» методах навчання іноземної мови. В основі цих методів – організація засвоєння іноземної мови таким же чином, як вони колись оволоділи рідною мовою, тобто шляхом переважно мовленнєвої практики. Оглядаючи дослідження у галузі психології навчання й володіння іноземною мовою (В. А. Артемов [1], А. М. Ветехов [2]), можна констатувати, що поняття «оволодіння мовою» охоплює комплекс здатностей студента до використання як рідної, так і певної нерідної мови. Мовлення іноземною мовою від мовлення рідною мовою відрізняється, по-перше, етапом орієнтування. Щоб побудувати мовний вислів, студент має виконати низку розумових дій, спрямованих на аналіз ситуацій, цілей, умов спілкування тощо. По-друге, операційним етапом, коли проходить побудова висловлення потрібного змісту і комунікативного спрямування. Для забезпечення операційного етапу студент використовує певний внутрішній (психологічний) ресурс, до складу якого входять: 1) достатній професійний словниковий запас; 2) розвиненість здатності вибору з довгострокової пам'яті необхідного лексичного матеріалу, адекватного ситуації спілкування; 3) уміння лінгвістичного і смислового взаємозв'язку; 4) здатність відшліфувати у внутрішньому мовленні певну думку; 5) здатність відповідно законам фонетики певної іноземної мови виразити думку; 6) сформованість механізму понадфразової єдності, тобто здатність до продукування кожної наступної фрази в момент закінчення попередньої.

Перехід з рідної мови на іноземну з психолінгвістичної точки зору є зміною правил переходу від програми висловлювання до її реалізації. Ця зміна не може бути, звичайно, здійснена відразу, як

перемикання зі старих правил на нові. Людина не може відразу заговорити новою мовою, вона повинна пройти через етап опосередкованого володіння іноземною мовою. Ланкою, яка опосередковує цей процес, виступає «рідна» система правил реалізації програми. Надалі ця система правил усе більше редукується. Кінцевою ланкою цього процесу є встановлення прямого зв'язку між програмою і системою правил іноземної мови, що відповідає відносно вільному володінню іноземною мовою. Повноцінне ж володіння іноземною мовою психологічно нічим не відрізняється від володіння рідною мовою: мовець тут набуває здатності до мислення іноземною мовою.

Результати застосування прямих методів є позитивними: студенти швидко формують свій лексикон, вільно і невимушено спілкуються. Проте без теоретичного навчання не можна якісно оволодіти читанням і письмом, усвідомити факти іноземної мови. Поєднання теоретичного навчання і мовної практики забезпечує ефективне володіння всіма аспектами іноземної мови (слухання, говоріння, читання і письмо), тому забезпечувати це поєднання необхідно на кожному занятті.

Список використаних джерел:

1. Артёмов В.А. Психология обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1969. 279 с.
2. Ветохов А.М. Психологические условия самостоятельного овладения иностранным языком. *Практична психологія та соціальна робота*. 2002. № 4. С. 26–27.
3. Лозова О.М. Психологічні аспекти засвоєння іноземної мови: навчально-методичний посібник. Київ, 2010. 143 с.
4. Русалкіна Л.Г. Іншомовне ділове спілкування та його структурні компоненти. *Науковий вісник ПНПУ ім. К.Д. Ушинського : зб. наук. праць*. Одеса, 2015. № 1. С. 90-96.

Г. В. Зозуля

курсант факультету забезпечення оперативно-службової діяльності Національної академії державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького

Науковий керівник: *доктор психологічних наук, доцент Н. В. Волинець, професор кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін Національної академії державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького*

АНАЛІЗ КОНФЛІКТУ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ В РАКУРСІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

Дослідження конфліктної проблематики у філософсько-соціологічній традиції характеризується зміною уявлень про конфлікт: від негативної оцінки конфлікту як «хвороби» людських стосунків у межах теорії функціоналізму (Е. Дюркгейм, Т. Парсонс, Е. Мейо) до визнання його в якості необхідного та природного моменту розвитку соціальної системи у межах соціології конфлікту (Р. Дарендорф, Л. Козер, К. Боулдінг).

Становлення конфліктологічної парадигми у теорії конфліктів наголошує на позитивно-функціональній ролі конфлікту у гармонізації соціальних стосунків та принциповій можливості управління ними. Трагування конфліктів як природної характеристики людського життя спостерігається і в психологічних підходах. У межах ситуаційних теорій конфлікт є природною формою реакції на зовнішню ситуацію. Стійка тенденція особистості до конфліктного реагування є наслідком закріплення відповідних моделей в її поведінковому репертуарі. Когнітивні підходи у вивченні конфлікту ставлять акцент на суб'єктивному відображенні параметрів ситуації, яке стає основою оцінки ситуації як конфліктної та ключовим чинником пояснення феноменології конфліктів [3, с. 21].

Прийняття суб'єктивного переживання як необхідного компоненту наявності конфлікту характерне і для психологів радянської школи (В. Н. Мясіщев, В. С. Мерлін). Вплив деяких

ідей діяльнісного підходу знайшов відображення в трактуванні та емпіричному вивченні міжособистісних конфліктів у працях Ф. М. Бородкіна, Г. В. Ложкіна, Л. А. Петровської, Н. І. Пов'якель.

Особи або співпрацюють з людьми, або відгороджуються від людей, або ж конкурують з людьми відповідно до конкретної ситуації. Для осіб з невротичним характером основна настанова – це «рух проти людей». Сприймаючи соціальне оточення як вороже, такі особи надають перевагу боротьбі та прагненню перемоги в ній [4, с. 30-31].

Група психологів Єльського університету (США) на чолі з Д. Доллардом, спираючись на праці З. Фрейда і К. Левіна, запропонувала нову гіпотезу конфлікту – фрустраційно-агресивну. У цій концепції інтегрована 19 біосоціальна причина конфліктів – агресивність індивіда і соціальна причина – фрустрація. Агресія завжди слідує за фрустрацією, а випадки агресивної поведінки звичайно припускають існування фрустрації [2].

У межах теоретичного та практичного дослідження конфліктної взаємодії суттєва увага приділяється ролі суб'єктивного ставлення людини до тих чи інших подій. Це означає, що сприйняття та інтерпретація людиною зовнішньої ситуації, а також власних переживань розглядається як обов'язкова умова існування конфлікту (Н. В. Грішина, О. А. Донченко, А. Т. Ішмуратов, М. І. Пірен, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелева) [1, с. 38].

На відмінну від соціологічних теорій психологічна традиція вивчення конфлікту пояснює його природу психологічними факторами, покладаючи в основу конфліктної поведінки інтрапсихічні (внутрішні), ситуаційні (зовнішні), когнітивіські (пізнавальні) та інші фактори. [4, с. 30-31]

Соціально-психологічний аналіз конфлікту ґрунтується на дослідженні системи міжособистісних та міжгрупових стосунків людини, які визначають рольові та статусні позиції суб'єктів конфлікту. Власне система соціальних стосунків є тією основою, що визначає суб'єктивне уявлення про існування конфлікту в свідомості його учасників. Дослідження міжособистісних конфліктів у різноманітних видах діяльності людини та сферах соціальних стосунків: педагогічній, військовій, правоохоронній,

спортивній – здійснено у працях І. В. Ващенко, Л. М. Карамушки, Н. Л. Коломінського, Г. В. Ложкіна, Н. І. Пов'якель.

Враховуючи соціальний аспект конфліктної проблематики, можна умовно класифікувати теоретичні підходи до вивчення причин виникнення конфлікту на три групи: «людина економічна», «людина агресивна» та «людина, що потребує».

Теоретичне визнання потреб як важливих причин конфліктів має безпосереднє значення для теорії вирішення конфліктів, оскільки дає змогу поставити питання про міру задоволення потреби, а також про глибину розв'язання проблеми. Отже, виникає можливість значно розширити діапазон стратегій в управлінні конфліктними ситуаціями.

Сьогодні важко визначити єдину систему, єдиний підхід до розкриття теорії конфлікту та конфліктної взаємодії. У сучасній науці немає також спільної точки зору до визначення причин виникнення міжособистісних конфліктів. Багато дослідників зверталися до питання їх детермінації, але більшість із них описували організаційний конфлікт у руслі виробничих стосунків (Е. Е. Вендеров, О. О. Єршов, Л. О. Петровська, Н. В. Грیشина, О. Г. Ковальов, В. О. Соснін, Ф. М. Бородкін, Н. М. Коряк, Я. А. Луп'ян, Г. В. Ложкін, О. Н. Лебедев, І. Б. Омелаєнко та ін.).

Конструктивне розв'язання міжособистісного конфлікту неможливе без в'яснення першопричин його виникнення. Причини міжособистісного конфлікту визначаються взаємодією об'єктивних і суб'єктивних факторів: перші створюють потенційну можливість конфлікту; другі – особливості його регуляції (Ф. М. Бородкін, Н. М. Коряк, Г. В. Ложкін).

У дослідженнях вітчизняних (Н. В. Крогіус, Ф. М. Бородкін, Н. М. Коряк, В. І. Ілійчук) та зарубіжних авторів (К. Томас, Р. Кіпніс, С. Шмідт, І. Вілкінсон, К. Джонас, Б. Х. Мінчер) розглядається поведінка у конфлікті, її стилі, які реалізуються через окремі тактики. Поведінка у конфлікті може змінюватися залежно від ситуації, в якій проходить конфлікт, від індивідуальних якостей опонента і розуміння власних можливостей [3, 44].

Як бачимо, немає єдиного підходу до визначення і розмежування понять «конфліктна поведінка» і «поведінка у конфлікті», які не є тотожними між собою.

Список використаних джерел:

1. Вахоцька І.О. Психологічні особливості конфліктів між учителями та учнями. *Вісник Харківського університету*. Серія: Психологія. Вип.419. Харків, 1998. С. 38-38
2. Березка С.В., Карпенко Т.В., Теоретичний аналіз наукових досліджень проблеми агресивної поведінки у педагогічній літератур. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/10.1/16.pdf>
3. Особливості поведінки в конфліктних ситуаціях осіб із різним рівнем тривожності. *Юридична психологія*. №2. 2017. С. 21-29.
4. Партико Н.В. Психологія конфліктів: навч. посібник. Львів. ВЛП. 2019. 132 с.

Н. В. Кононученко

студентка факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Науковий керівник: *кандидат психологічних наук, доцент О. В. Савицька, доцент кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

У сучасному суспільстві головним завданням вищої освіти є організація пізнавальної діяльності студента, спрямованої на розвиток його соціальної та духовної сфери, розвиток особистості з високим рівнем творчості та інтелекту, уміннями розв'язувати нестандартні задачі.

Головною ознакою творчості є здатність бачити та самостійно формулювати невирішені проблеми, знаходити нові способи їх вирішення; незалежність поведінки і водночас уміння поступатися і відмовлятися від своїх попередніх думок, а також критичність, сміливість і гнучкість.

В процесі професійної підготовки студенти не тільки отримують необхідні для професійної діяльності знання, уміння та навички, але оволодівають основними засобами, прийомами креативності, творчого мислення.

Мета нашого дослідження — виявити специфіку впливу професійної освіти на розвиток творчого мислення студентів.

Аналіз праць з проблем творчості (В. О. Моляко, Я. О. Пономарьов, Д. Б. Богоявленська та ін.), креативності (В. М. Дружинін, Н. В. Хазратова, Н. І. Пов'якель та ін.), та творчого мислення (Дж. Брунер, Дж. Гілфорд, Е. Торанс, О. М. Матюшкін та ін.), дозволяє погодитися з думкою Дж. Гілфорда, що творче мислення є «універсальною пізнавальною здібністю, яка включає процеси перетворення когнітивного досвіду і сторення нового».

Творче мислення як вища форма продуктивного мислення розглядається найчастіше як процес продукування нового, раніше невідомого як для загалу, так і для конкретного суб'єкта пізнання.

Саме характеристики цієї новизни визначатиме рівень творчості суб'єкта та розвитку творчого мислення.

Творче мислення характеризується такими основними ознаками: здатність до аналітичного мислення, здатність до перекомбінування та синтезу при несвідомій обробці інформації, наявність інсайту та інтуїції; уява як засіб мислення; гнучкість мислення при переході від однієї мисленнєвої операції до іншої, антиконформізм мислення; легкість генерації ідей та переносу знань і вмій у нові умови, здатність до виокремлення різноманітних аспектів проблеми, вміння бачити її під різними кутами зору, на різних рівнях, в різних системах; критичність як здатність відкидати зайву інформацію та відчувати, тупікові ідеї тощо [2].

Зважаючи на ці особливості та враховуючи основні підходи до організації освітнього процесу в закладі вищої освіти, спрямованого на розвиток творчого мислення, викладені у працях В. О. Моляко, В. В. Рибалко, С. О. Сисоєвої, С. Д. Максименка, Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко та ін., основними умовами розвитку творчого мислення студентів повинні бути: а) творча активність та ініціативність студентів, яка полягає в заохоченні студентів висловлювати власну думку і надавати пропозиції щодо вирішення різних навчальних завдань в процесі вивчення навчальних дисциплін; б) високий рівень засвоєння професійних знань, оволодіння специфічними професійними вміннями та навичками, повноцінний розвиток компетентностей.

Для розвитку творчого мислення студентів, як зазначають С. О. Сисоєва, Е. В. Лузик, необхідно також забезпечити дотримання таких вимог до організації освітнього процесу у закладі вищої освіти: а) оволодіння навичками дослідницької діяльності через залучення студентів до дослідницької роботи; б) спонукання студентів до отримання нових ідей та результатів, узагальнень в процесі засвоєння нового навчального матеріалу, розв'язування систем навчальних задач; в) добір специфічного змісту навчальних дисциплін, який вимагає від студентів здійснення пошукової навчально-пізнавальної діяльності; г) формування внутрішньої мотивації до поглиблення знань, здійснення науково-дослідної діяльності; д) використання специфічних форм та методів організації освітнього процесу

(спільний пошук, колективне обговорення завдань, виконання проєктів, створення проблемних ситуацій, заохочення оригінальних та унікальних способів виконання діяльності тощо) [1; 3].

Якнайкраще відповідає описаним вище вимогам використання широкого спектру сучасних інтерактивних методів навчання, зокрема, «брейнстормінгу» (мозковий штурм), написання спільних проєктів, «ТРИЗ» (методи розв'язання винахідницьких задач), методу гірлянд асоціацій, методу конференції ідей тощо

Отже, розвиток творчого мислення в процесі професійної освіти за умови забезпечення спеціальних умов та дотримання вимог до організації освітнього процесу передбачає поступове формування основних його характеристик. Подальші наші дослідження будуть спрямовані на вивчення особливостей впливу різних умов освітнього процесу на формування окремих характеристик творчого мислення.

Список використаних джерел:

1. Лузік Е.В. Роздуми про вищу технічну освіту України: Наукове ювілейне видання. Київ: «Видавництво Астрапрінт», 2011. 231 с.
2. Ручкова Н.А., Ледовских И.А. Определение понятия «творческое мышление» в научной литературе по психологии. *Вестник КГУ им. Н.А.Некрасова*. № 3, 2010. С. 310-316.
3. Сисоева С.О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти. *Неперервна професійна освіта* / за ред. І.А. Зязюна. Київ: АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти, 2000. 273с.

Г. М. Кормильський

студент факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Науковий керівник: *кандидат психологічних наук, доцент О. Б. Столяренко, доцент кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*

ПОГЛЯДИ ПРЕДСТАВНИКІВ БІОГЕНЕТИЧНОГО ПІДХОДУ НА ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

Психічний розвиток людини процес складний і багатограний. На сучасному етапі співіснують різноманітні теорії, які під різними кутами зору досліджують особливості психічного розвитку людини. Дані теорії розвитку особистості науковці [1; 2; 3] об'єднують у такі напрями, як: біогенетичний, соціогенетичний і персоногенетичний. Основою виділення даних напрямів є детермінація розвитку особистості під впливом середовища чи спадковості.

Центром уваги представників біогенетичного напрямку є проблеми розвитку людини як індивіда, що має певні антропогенетичні властивості (задатки, темперамент, біологічний вік, стать, нейродинамічні властивості та органічні потреби) [4, с. 112]. Ці властивості проходять різні стадії дозрівання під час реалізації філогенетичної програми в онтогенезі. Представники цього напрямку переконані, що спадковість має вирішальне значення у психічному розвитку.

У межах біогенетичного підходу класичними теоріями є теорія рекапітуляції Е. Геккеля і С. Холла, теорія А. Гезелла, теорія трьох рівнів психічного розвитку К. Бюлера та психоаналітична теорія З. Фрейда [5, с. 34].

Біогенетичний закон у психології сформулював німецький зоолог Е. Геккель, доводячи, що онтогенез є скороченим повторенням філогенезу. Подібно до того як людський зародок повторює всі стадії (від одноклітинної істоти до людини) розвитку органічного світу, так і людський організм у внутрішньоутробному розвитку відтворює етапи людської історії [4, с. 6].

На початку ХХ ст. американський психолог С. Холл зі своєї позиції ілюстрував тезу, за якою онтогенез є повторенням основних стадій філогенезу: якщо зародок за дев'ять місяців повторює всі стадії розвитку від одноклітинної істоти до людини, то дитина в період дорослішання проходить весь хід розвитку людства від первісної дикості до сучасної культури [5, с. 115].

Австрійський психолог К. Бюлер запропонував теорію трьох рівнів психічного розвитку: інстинкт, тренування, інтелект. К. Бюлер пов'язував виникнення цих рівнів не лише з дозріванням мозку, а з переживанням задоволення, пов'язаного з діяльністю. Перехід задоволення «з кінця на початок діяльності», за К. Бюлером, є основною рушійною силою розвитку психіки [5, с. 119].

А. Гезелл також звернув увагу на зміну темпу фізичного розвитку з віком, але в межах біологічного підходу до розуміння розвитку він не зміг пояснити чому це відбувається [4, с. 38]. Тому наслідком його дослідження було ототожнення розвитку і дозрівання організму. Вчений обмежився кількісним вивченням порівняльних зрізів дитячого розвитку, зводячи розвиток до простого біологічного дозрівання.

Видатним представником біоенетичного напрямку був З. Фрейд, який обґрунтував теорію про стадії психосексуального розвитку дитини, довівши, що вони відображають зафіксований генетично попередній досвід сексуального розвитку людського роду і не залежать від впливу оточення [5, с. 59]. У психоаналізі формування особистості дитини пов'язується з виникненням конфлікту між прагненням до задоволення біологічних потреб і вимогами соціального оточення. Увесь процес особистісного розвитку подається як боротьба несвідомих потягів, породжуваних органічними потребами.

Сучасники З. Фрейда і навіть його учні прослідковували у психоаналітичному вченні низку дискусійних моментів. Найбільше неприйняття викликали його погляди на мотивацію людської поведінки, яку З. Фрейд пов'язував із природженими сексуальними потребами. Виникла потреба у подоланні біологізаторських поглядів на особистість, що було здійснено неофрейдистами. Нереалізовані сексуальні потяги були замінені

міфологічним колективним несвідомим (К. Юнг), прагненням до влади і почуттям неповноцінності (А. Адлер) [4, с. 72].

К. Юнг, засновник аналітичної психології, відмежувався від свого вчителя у поглядах на пансексуалізм як головну рушійну силу поведінки людини. Згідно аналітичної теорії, особистість — це сукупність природжених і реалізованих архетипів, а структура особистості визначається індивідуальною своєрідністю співвідношення окремих властивостей архетипів [5, с. 102].

Відомим учнем З. Фрейда, який виступив проти біологізаторських тенденцій свого вчителя, був А. Адлер. Соціальний інтерес на його думку є вродженим, хоча специфіка людських взаємин визначається характером суспільства, в якому живе людина [4, с. 304]. Отже, у цьому аспекті точка зору А. Адлера так само біологічна, як і погляди З. Фрейда і К. Юнга, тому що всі вони допускають вроджену сутність людини. З. Фрейд виділив секс, К. Юнг — архетипічні мислительні патерни, А. Адлер — соціальний інтерес. Заслугою А. Адлера є увага до соціальних детермінант поведінки, які були зведені до мінімуму З. Фрейдом і К. Юнгом.

У 30-х роках минулого століття виникла концепція, в якій була зроблена перша спроба пов'язати принципи соціального наuczіння (біхевіоризму) і глибинної психології. Праці її автора, американського психолога Г. Саллівана, часто відносять до обох напрямів. Г. Салліван вважав, що показником здорового розвитку особистості є здатність будувати близькі стосунки з іншими людьми [5, с. 8].

Отже, психічний розвиток особистості розглядається представниками біоенетичного підходу як становлення свідомості, а динаміка відносин між усвідомлюваними та неусвідомлюваними аспектами психіки складає власне психічний розвиток. Цю точку зору в тій чи іншій формі можна вважати загальною для більшості представників біоенетичного підходу, навіть якщо вони дотримуються різних поглядів на природу і сутність несвідомого і рівень його впливу на особистість.

Список використаних джерел:

1. Бех І.Д. Виховання особистості. Київ : Либідь, 2013. 344 с.

2. Люблинська Г.О. Дитяча психологія. Київ : Вища школа, 1974. 354 с.
3. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці. Київ : Наукова думка, 2014. 224 с.
4. Психологічний словник. Київ : МАУП, 2013. 351 с.
5. Психологія особистості: Словник-довідник / за ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. Київ : Рута, 2011. 219 с.

А. С. Кушнір

*курсант факультету оперативно-службової діяльності
Національної академії Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького*

Науковий керівник: *кандидат соціологічних наук Т. В. Білецька,
доцент кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних
дисциплін Національної академії Державної прикордонної служби
України імені Богдана Хмельницького*

ФАКТОРИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ФОРМУВАННЯ ТА ПОДАЛЬШИЙ РОЗВИТОК АГРЕСИВНОСТІ В ДИТЯЧОМУ ТА ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

В рамках нашого дослідження ми поставили завдання встановити певні фактори, що спричиняють агресію в підлітків. Особливу увагу ми приділимо не стільки еволюції агресивної поведінки протягом життя, а формуванню та розвитку агресивних проявів в дитячому та підлітковому віці.

Науковці, які спрямували свої дослідження на цю проблему встановили, що діти, зазвичай, формують моделі агресивної поведінки з трьох джерел. Родина частіше всього може як демонструвати зразки агресивної поведінки, так й сприяти підкріпленню цих прикладів. Найчастіше випадки агресивної поведінки підлітків спостерігаються в тих, хто, стикаються з певними проявами агресії вдома.

Цікаво, що самі форми підліткової агресивності відрізняються одна від одної. Зазвичай це залежить від стосунків з батьками, вихователями, однолітками [4]. Агресивну поведінку діти також переймають під час взаємодії з однолітками, часто спостерігають деякі плюси агресивної поведінки під час активних ігор. І, нарешті, отримують досвід агресивних реакцій не тільки на життєвих прикладах (поведінка однолітків та членів родини), але й під час перегляду жорстоких сюжетів в ресурсах мас-медіа.

Проте необхідно зауважити, що саме родина здійснює домінуючий вплив на формування такої деструктивної поведінки, а також сприяє її подальшого розвитку. Існує низка досліджень, які доводять залежність між негативними взаєминами в системі

«батьки-дитина», емоційною деструкцією в родині та дитячою агресією. Визначено, що якщо дитина має негативні стосунки з одним або обома батьками, постійно є свідком сварок, є також цілком агресивних нападок оточуючих, то вона має більше шансів засвоїти цей досвід та демонструвати набуті навички на практиці [2; 3].

Аспект родинних стосунків, що викликає найбільший інтерес психологів, соціологів – це вид родинного керівництва, тобто дії батьків, що мають за ціль «наставити дітей на шлях істинний» або змінити їх поведінку. Деякі батьки втручаються рідко: при вихованні вони свідомо дотримуються політики невтручання — дозволяють дитині вести себе як їй заманеться чи просто не звертають на неї уваги, не помічаючи, прийнятної або неприйнятної їй поведінки. Інші ж батьки, навпаки, втручаються достатньо часто, або заохочуючи (за поведінку, відповідну соціальним нормам), або караючи (за неприйнятну агресивну поведінку). Іноді батьки випадково заохочують агресію дитини чи карають за прийнятну в суспільстві поведінку. Це сприяє тому, що агресивна поведінка з'являється знов і знов.

Агресивні підлітки нерідко демонструють дефіцит навичок встановлення та підтримки міжособистісних взаємин. Відсутність соціальних навичок проявляється в їх спілкуванні як з однолітками, так і з дорослими, крім того. Більшості існуючих в сучасній психології теорій агресії не суперечить ідея про взаємозв'язок останньої з тими чи іншими конкретними стійкими поведінковими шаблонами або певними характерологічними типами.

Встановлено, що в останні роки, кількість злочинів, скоєних дівчатками підліткового віку, значно зросла. Гендерні відмінності в якісних та кількісних характеристиках агресії досить повно описані в літературі. На ці відмінності часто посилаються, а їх існування аж до останніх двох десятиліть не піддавалося сумніву. Так, фіксувалася перевага осіб чоловічої статі в різних видах агресивної поведінки, це було виявлено як в дослідженнях, заснованих на категоріальних визначеннях такої поведінки [2, с. 23], так і при вивченні різних видів агресивної поведінки загалом. Гендерні відмінності в агресії підтверджуються також крос-культурними дослідженнями і дослідженнями насильницьких злочинів.

В силу укоріненого уявлення про те, що чоловіки набагато агресивніше жінок, вивчення жіночої агресії помітно відстало від вивчення чоловічої. Однак, проведені в кінці ХХ ст. дослідження агресії поставили під сумнів традиційне уявлення про те, що чоловіки завжди агресивніше жінок. Результати цих досліджень засвідчують, що статеві відмінності в агресії як у дітей і підлітків, так і у дорослих людей, не настільки яскраво виражені, як було прийнято вважати. Порівняння міри прояву різних компонентів агресивної поведінки у хлопчиків і дівчаток продемонструвало, що у хлопчиків найбільш виражена схильність до прямої фізичної та вербальної агресії, а у дівчаток — до прямої вербальної і непрямой вербальної. В інших дослідженнях виділяють дві форми агресії, більш поширені серед жінок, ніж серед чоловіків. Один тип агресії названий «непрямою» агресією, а інший отримав назву «реляційної» агресії. Дослідження підтверджують, що реляційна агресія більше поширена серед дівчаток, ніж серед хлопчиків.

Усередині підліткового віку, як у хлопчиків, так і у дівчаток існують вікові періоди з більш високим і більш низьким рівнем прояву агресивної поведінки. Встановлено, що у хлопчиків є два піки прояву агресії: 12 років і 14–15 років. У дівчаток також виявляються два піки: 11 років і 13 років. У дослідженні агресивної поведінки підлітків [1] було виявлено, що якщо у 10–11-річних підлітків переважають прояви фізичної агресії, то в міру дорослішання у підлітків віці 14–15 років на перший план виходить вербальна агресія. Можна відзначити також, в більш молодшому віці (10-11 років) між різними формами агресії існує досить слабка диференціація, тобто, відмінності між ними по частоті невеликі. У віці ж 14–15 років між різними формами агресії виявляються чіткіші і явні відмінності по частоті. У ранньому підлітковому віці у хлопчиків домінує фізична агресія, а у дівчаток вербальна агресія. Однак вже у віці 12–13 років як у хлопчиків, так і у дівчаток найбільш вираженою виявляється така форма прояву агресії, як негативізм. У більш старшому віці (14–15 років) у хлопчиків домінують негативізм і вербальна агресія, а у дівчаток – вербальна агресія.

У міру того, як ми все більше дізнаємося про стратегії агресивної поведінки дітей та підлітків, дослідники все частіше

презентують докази, згідно яких переваги в контексті гендерних відмінностей починають слабшати. Разом зі зростаючим усвідомленням того факту, що в вже здійснених дослідженнях агресії не приділялося належної уваги аспектам агресії дівчаток, виник інтерес до вивчення жіночої агресії як особливого явища. Все частіше психологи, в тому числі й психологи освітніх установ, включають в обов'язкову програму роботи діагностику і корекцію агресивних проявів учнів.

Список використаних джерел:

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения й формирования личности. Москва: Мысль, 2006. 386 с.
2. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : Просвіта, 2003. 416 с.
3. Гордякова О. В. Влияние личностной агрессивности и тревожности подростков на эмоциональное отношение к агрессии в телевизионной рекламе. *Психологический журнал*. 1999. № 4. С. 96–99.
4. Максименко К. Агресивність підлітків. *Психолог*. 2003. № 6. С. 10–12.
5. Паренс Г. Агрессия наших детей. Москва: Форум, 2007. 160 с.

В. О. Кушнір

студентка факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Науковий керівник: *кандидат психологічних наук, доцент О. Б. Столяренко, доцент кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*

РОЗВИТОК МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Моральний розвиток особистості як самостійна психологічна проблема починає активно привертати увагу сучасних вітчизняних та зарубіжних вчених. Особливо актуальним стало виявлення умов, особливостей та механізмів становлення людини як моральної особистості у період дошкільного та молодшого шкільного віку. На цьому важливому віковому етапі онтогенезу стають помітні загальні тенденції морального розвитку особистості та з'являються його психологічні передумови: елементи абстрактного мислення, зростання самостійності особистості, розвивається самосвідомість та відповідальність.

Вітчизняні вчені досліджували різноманітні проблеми, пов'язані з особистістю дошкільника та молодшого школяра. Ученими було вивчено мотиваційно-ціннісну сферу особистості (О. Матвієнко [4], Г. Костюк [2]), обґрунтовано психологічні умови самоствердження у дитячому віці (С. Максименко [3]), проаналізовано характеристики розвитку моральної свідомості та самосвідомості (І. Бех [1], Р. Павелків [5]). У зарубіжній психології опрацьовано проблему генезису системи цінностей дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (Ж. Піаже), складено модель розв'язання ними різноманітних моральних ситуацій (Б. Робінсон, П. Скін).

Ученими встановлено, що психологічні передумови розвитку моральної свідомості дошкільника та молодшого школяра пов'язані з цілою низкою специфічних особливостей розвитку особистості: адекватне сприйняття моральних норм, цінностей; здатність до

прийняття рішення; критичне ставлення до себе та навколишніх; дотримування та виконання обов'язків і правил поведінки.

Аналіз літератури з проблеми морального розвитку показав, що у дошкільному віці закладаються основи моральної свідомості, моральні знання і уявлення набувають усвідомленого змісту. Важливою складовою розвитку моральної свідомості у цей віковий період є засвоєння дітьми моральних знань. Оволодіння моральними знаннями, формування моральної мотивації свідчить про успішність процесу розвитку моральної свідомості і визначає готовність самостійно і свідомо слідувати моральним нормам.

Завданням нашого дослідження стало отримати дані про особливості засвоєння моральних понять, норм і правил у молодшому шкільному віці, виявити існуючу динаміку в усвідомленні та використанні моральних понять на практиці. Для виявлення загальних тенденцій розуміння молодшими школярами моральних якостей особистості та встановлення рівня розуміння ними цих якостей ми використали методику «Моральні якості людини», що є адаптованим варіантом методики О. Матвієнко [4, с. 93-95].

Кількісний аналіз результатів дослідження свідчить про те, що на початку навчання лише окремі першокласники (18 %) глибоко і узагальнено характеризують моральні якості особистості, ілюструючи сказане відповідними прикладами. Натомість виявлено, що більшість учнів четвертого класу (58 %) давали досить чіткі відповіді на питання про моральні якості особистості, аргументовано пов'язували дані якості з вимогами суспільства.

Якісний аналіз показав, що відповіді молодших школярів на питання про моральні норми здебільшого були досить емоційні. Тобто, зміст моральних якостей усвідомлюється дітьми не лише як виконання певного обов'язку, а є відчуттям внутрішньої потреби. Помічено, що міркування молодших школярів відображають індивідуальні особливості кожної дитини. Слід зазначити, що в учнів третього і четвертого класів виявлено прагнення розвинути і зберегти благодісні риси характеру у подальшому житті.

Згідно з результатами дослідження, молодший шкільний вік можна характеризувати як період бурхливого розвитку моральних цінностей та норм. До завершення навчання у початковій школі

учні володіють позитивним потенціалом розвитку моральних властивостей і моральної мотивації. У моральній свідомості дитини молодшого шкільного віку відбувається не лише вербальне фіксування відповідних моральних цінностей, але й виникає емоційне ставлення до них, що свідчить про зародження та інтенсивний розвиток у цей період морально-ціннісних ідеалів дитини.

Список використаних джерел:

1. Бех І. Д. Виховання особистості. Київ : Либідь, 2014. 227 с.
2. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ, 1989. 608 с.
3. Максименко С. Д. Молодший школяр у виховному просторі міжособистісних взаємин. *Початкова школа*. 2011. № 8. С. 2 - 5.
4. Матвієнко О. В. Основи виховання моралі у молодших школярів. Київ : Стило, 2011. 314 с.
5. Павелків Р. В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості у дитячому віці. Рівне : Волинські обереги, 2004. 247 с.

Г. М. Маринчак
студентка педагогічного факультету
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка

Науковий керівник: *кандидат психологічних наук, доцент*
Н. П. Панчук, доцент кафедри психології освіти Кам'янець-
Подільського національного університету імені Івана Огієнка

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОБДАРОВАНОСТІ ДИТИНИ В РОБОТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Період дошкільного дитинства є сприятливим для виявлення обдарованості та розвитку дитячого таланту. Виховання творчого ставлення до дійсності, розвиток уміння знаходити оригінальне рішення у нестандартній ситуації – одне із основних завдань психологічної служби. Робота з дітьми дошкільного віку ставить за першочергову мету розкриття здібностей дошкільників, творчий розвиток і становлення особистості дитини з урахуванням її інтересів і здібностей. При цьому слід дотримуватися індивідуального підходу, спрямованого на збереження права кожного на власний шлях розвитку.

Проблеми обдарованості, особливостей роботи з обдарованими дітьми досліджувались у працях Ю. Гільбуха, О. Кульчицької, Н. Лейтеса, А. Матюшкіна, О. Музики, Г. Тарасової, О. Зазимко, І. Карпової тощо.

Психологічний супровід обдарованості, творчості дітей включає розвиток, актуалізацію та соціальну адаптацію творчого потенціалу, підтримку дитячої цікавості та допитливості. «Обдаровані діти – це діти, які мають високий рівень розвитку загальних і спеціальних здібностей. Обдаровані діти відрізняються високою допитливістю і дослідницької активністю. ...У них яскраво виявлена здатність відкривати причинно наслідкові зв'язки і робити відповідні висновки, особливо вони захоплюються побудовою альтернативних моделей і систем» [1, с. 596-597].

Прояви обдарованості, які виділяють обдаровану дитину серед ровесників, – це рання мова та великий словниковий запас. Поряд з цим, відмічається надзвичайна уважність, ненаситна цікавість і

відмінна пам'ять. ...Обдарованих дітей відрізняє здатність прослідкувати причинно-наслідкові зв'язки, робити відповідні висновки, здатність класифікувати інформацію і досвід, вміння широко користуватися набутими знаннями. ...Діти легко справляються з пізнавальною невизначеністю, сприймають складні і довготривалі завдання і терпіти не можуть, коли їм нав'язують готову відповідь. Майбутні конфлікти виникають в дошкільній групі через те, що більшість вихователів закладів дошкільної освіти орієнтуються на дітей з «низьким порогом відключення», тобто відповідають на власні питання, будучи впевненими, що діти не зможуть знайти правильну відповідь. Вони гостро сприймають суспільну несправедливість, встановлюють високі вимоги до себе і оточуючих і жваво відгукуються на правду, справедливість гармонію і природу. Не можуть чітко розвести реальність і фантазію. В дошкільні роки обдаровані діти – є віковими егоцентристами в тлумаченні подій і явищ [2].

Таким чином, психологічний супровід – це комплексний підхід, основний зміст якого полягає в організації допомоги дітям у соціально-психологічній адаптації, у створенні умов для психологічного розвитку обдарованих дітей, надання дошкільникам психопрофілактичної допомоги у розвитку психологічних особливостей і властивостей, удосконаленні здібностей; методична допомога педколективу у питаннях виховання і розвитку обдарованих дітей; психологічна просвіта батьків щодо становлення творчої особистості.

Список використаних джерел:

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
2. Максимчук Н.П. Психологія дитячої обдарованості: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: «Медобори» (ПП Мошак М.І.), 2003. 124с.

А. М. Матросов

*студент природничо-економічного факультету
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка*

Науковий керівник: *кандидат психологічних наук, професор
Т. В. Дуткевич, професор кафедри психологічної освіти Кам'янець-
Подільського національного університету імені Івана Огієнка*

ПСИХОЛОГІЧНІ ПОРАДИ СТУДЕНТАМ З ПІДГОТОВКИ ДО СКЛАДАННЯ ІСПИТІВ

Освітній процес у закладах вищої освіти відбувається за етапами теоретичного навчання та сесійного контролю. Провідною формою контролю набутих студентами під час теоретичного навчання компетентностей є екзамен (іспит). Для того, щоб успішно здати екзамен та отримати бажану оцінку, студентам варто дотримуватися низки психолого-організаційних умов не лише у період сесії, а задовго до неї. Викладачам необхідно систематично доводити до відома студентів та вчити їх спрямовувати свою навчальну роботу з урахуванням майбутнього іспиту. У цій роботі допоможе низка складених нами психологічних порад.

Під час теоретичного навчання здійснювати конспектування всіх лекцій. У процесі конспектування активується зорова, слухова та тактильна пам'ять. Тоді як під час одноразового і уважного прослуховування лекції до сесії в пам'яті збережеться менше 20 % інформації. Як відомо, повторення навчального матеріалу підвищує ступінь його запам'ятовування. А тому важливо мати конспект який допоможе «освіжити» знання.

Старанно готуватися до практичних і лабораторних робіт. Таким чином підготовка до екзамену відбувається протягом всього семестру, знання засвоюються поступово. Підготовлені відповіді на теоретичні питання краще конспектувати, хоча б тезово, що дасть можливість повторити, а не заново вчити навчальний матеріал в період сесії.

Зроблені конспекти до початку сесії потрібно укласти за певною структурою, наприклад у порядку питань навчальної програми або екзаменаційних питань. Важливо не відволікатися без

обґрунтованої причини на подальше поглиблення вже структурованого навчального матеріалу, оскільки це забирає час і розсіює увагу [5].

Написання шпаргалок є однією з можливих форм підготовки до іспиту, у процесі їх формування студент додатково повторює та структурує необхідний навчальний матеріал, а тому запам'ятовує його. Однак під час іспиту не варто користуватись підказками шпаргалок.

У період сесії важливо потурбуватись про своє нервово-психічне здоров'я, уникати зайвих стресів, перевантажень, які не стосуються підготовки до іспиту. Небажаним є вживання заспокійливих ліків, великої кількості кави, алкоголю, що знижує здатність запам'ятовувати та виводить людину з нормального стану на декілька днів [4]. Через це розсіюється увага та знижується мотивація до підготовки.

Підготовка до екзамену потребує перерв. Чергуйте підготовку з відпочинком (приблизно у співвідношенні 50/10), оскільки так підвищується ефективність пам'яті і зберігається спокійний емоційний стан. Бажані регулярні прогулянки, які допоможуть відволіктись і дати мозку перепочити. Також слід звернути увагу на індивідуальні добові ритми розумової продуктивності, для «жайворонків» найпродуктивнішими є ранкові години (8-12), а для «сов» — вечірні (20-00) [1,3,5].

Для підвищення розумової працездатності важливо встановити стабільний режим сну. Однак, надмірний сон також є негативним чинником, як і недосипання. Нормою сну є близько 8 годин, проте кожен організм має свої індивідуальні особливості. Додатково бажаний обідній сон. Перевтома недопустима. Недосипання не тільки знижує здатність навчатися, а і опірність організму до захворювань, тому не дайте іспитам «поламати» вас [2].

Варто звернути увагу на режим і раціон харчування. Тому рекомендовано встановити графік прийому їжі, харчуватись вчасно і через 2-4 години, не забувати про сніданок. У період посиленого розумового навантаження можна підвищити вміст солодкого (глюкози) у меню, проте не слід зловживати цим. Обов'язково включати до щоденного раціону овочі, фрукти, сухофрукти [1].

Слід споживати достатню кількість чистої води, краще її надлишок, ніж нестача.

Напевне, найважливішим психологічним чинником у підготовці до іспиту, є віра у власні сили і можливості, налаштованість на успіх [1-5].

Отже, підготовка студентів до складання іспитів є важливим і відповідальним періодом їхнього навчання. Співпраця студентів з викладачами, постійна їх підтримка і мотивація, готовність надати всі необхідні консультації та поради є універсальним чинником покращення навчальних успіхів студентів під час сесії.

Список використаних джерел:

1.URL: https://studme.com.ua/19620427/psihologiya/priemy_uluc_hsheniya_pamyati.htm

2.URL: https://studme.com.ua/149105195132/psihologiya/pamyat_obschaya_harakteristika_vidy_mnemicheskie_protssesy.htm#70

3.URL: <https://studme.com.ua/100103125134/psihologiya/sohranenie.htm>
<https://studme.com.ua/100103125134/psihologiya/sohranenie.htm>

4. URL: <http://zhpllp.licey.org.ua/news/09-40-07-23-04-2020/>

5. URL: <https://osvitoria-media.cdn.ampproject.org/v/s/osvitoria.media/experience/yizha-dlya-mozku-5-porad-ta-odne-tabu-dlya-rozumnego-harchuvannya-vsiyeyi-rodyny>

Х.П. Мельник

студентка педагогічного факультету

Кам'янець-Подільського національного університету

імені Івана Огієнка

Науковий керівник: *кандидат психологічних наук, професор
Т. В. Дуткевич, професор кафедри психологічної освіти Кам'янець-
Подільського національного університету імені Івана Огієнка*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МУЗИКИ ТА ЇЇ СПРИЙМАННЯ ЯК ЧИННИК ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Формування духовно багатой, соціально активної особистості підносить значення музичного мистецтва у вихованні підростаючого покоління. У психолого-педагогічній літературі підкреслюється, що музика є одним із найефективніших засобів розвитку емоційної сфери людини, показано важливість формування у дітей здатності пережити художні образи музики як психологічної основи музично-естетичної культури (І.О. Газіна [2], Г.М.Падалка [4], О.П. Рудницька [6] та ін.).

У дитинстві емоції виступають основною формою регуляції поведінки та процесу становлення особистості як цілісного утворення (І.Д.Бех [1]). Вплив на дитину через її емоційну сферу може виявитися ефективним за умови адекватного вибору його методів і засобів.

У даному повідомленні ставимо мету виявлення психологічних особливостей впливу музичних творів на виховання дітей дошкільного віку.

Спрямовуючи свою увагу на емоційні властивості музики, ми гостріше відчуваємо її істинне, всеохоплююче покликання – бути вираженням людського життя. Музика відображає повноту природи людини у всій її гармонійній цілісності. Музика не тільки служить вираженням людської психіки у всьому її обсязі, але й через індивідуальну свідомість художника завжди розкриває загальнолюдське. Бах, Бетховен, Чайковський, Шопен не були б

великими композиторами, якби їх творіння відображали тільки їхні особисті думки, страждання, пристрасті.

Музика – втілення єдиної світової людини, єдиної загальнолюдської душі, єдиного образу Людини. Вони – лише частинка, лише мить в історичному творчому потоці. Ми розуміємо музику як відображення світових психічних сил, самої суті людського самовідчуття, переживання життя. Рух, боротьба, переплетення і вирішення цих сил і потрібно шукати в світовому звуковому космосі. Твір – лише сигнал, таємний знак про завжди дуже широкі і глибокі явища, процеси, що захоплюють людину і все її життя. Різні композитори суть втілення різних сторін, особливостей єдиної Людини [7].

Музика, мабуть, більше за інші мистецтва здатна говорити про вічні проблеми життя, передавати самовідчуття вічності і справжньої, неминущої значущості людських пристрастей. І крізь всі звукові бар'єри і загородження потрібно почути внутрішній голос, який говорить з нами за допомогою музики, голос, який дає нам розуміння вічної краси і могутності людських прагнень, і вічного життя людського духу.

На рівні перцептивного процесу музика володіє певною детермінуючою силою. У музичному «предметі» поміщені можливості впливу на процес сприймання, на його спонукальний потенціал. Визначимо головну особливість музики, завдяки чому вона виступає перед слухачами як суспільний предмет. По-перше: доступність її звукових засобів для масового сприйняття. По-друге: широта зіткнення з духовним життям особистості. Музика впливає на емоційно-ціннісну сферу людини, через інтонаційні, виразні засоби, на її життєві уявлення, знання, судження, «текстова» і програмна музика, музична зображальність, жанровість, музичні «цитати» й ін., впливає на форму протікання актуального психічного стану і навіть на музичноперцептивний процес – його зміну, «поворот», спрямованість.

Можна сказати, що в музиці передбачається (очевидно, на рівні творення і виконання, оскільки музичний твір постає перед слухачами як продукт творчості) функція засобу вираження психічного життя індивіда як суспільної істоти. Причому в засобах вираження враховується природна суб'єктивна тенденція

розгортання психічного життя: негативне повинно бути переведене в позитивне; напружене – в умиротворене; повсякденне – у піднесене; неповоротке – в динамічне; звичне – в дивовижне тощо. І вже виходячи із цього посилення, йдучи «вслід за індивідом», музика звертає його до суспільних, надіндивідуальних цінностей.

Мері Серафайн, автор численних праць про сприйняття і розуміння музики, відзначаючи безсумнівний вплив рефлексивних практик на музичну педагогіку, ставить питання про те, чому ж психологічні дослідження суттєво не вплинули на вирішення цієї проблеми. Причина цього, на її думку, в тому, що психологи вивчають, і дуже докладно, «результати рефлексії» – сприйняття акордів і окремих звуків, але не сприйняття музики як такої [7].

Проте для розкриття емоційно-сміслового змісту серйозної професійної музики всіх видів і жанрів необхідні не тільки розвиток у дітей певних музичних здібностей, оволодіння ними спеціальними знаннями, які включають розуміння елементів теорії музики, засобів художньої виразності, а й особлива спрямованість продуктивного педагогічного впливу на розв'язання одного із найскладніших завдань художнього сприймання – збереження емоційної безпосередності сприймання при зростаючій свідомості ставлення до мистецтва, при заглибленні в його структуру і техніку. Втрачаючи емоційну безпосередність ставлення до творів мистецтв, людина губить власне естетичне ставлення до них. Психологічні механізми формування початкового художнього образу на основі безпосереднього цілісного емоційного сприймання музичного мистецтва пов'язані з художньою, творчою уявою, з «естетичним зусиллям відкриття» музичного твору через переживання його образного змісту (О.Я. Ростовський [5]).

Отже, психологічні особливості музики та її сприймання необхідно поставити в центрі уваги при побудові системи музичної освіти і виховання дітей. При побудові програми виховання дошкільників засобами музики необхідно враховувати закономірності розвитку пізнавальних процесів, вікові особливості формування особистості дітей. Слід повною мірою використати виховні можливості, які створюються у дошкільні роки завдяки

наявності найбільш чутливого до сприймання емоційності музики періоду дитячого розвитку.

Список використаних джерел:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: сходження до духовності. Київ: Либідь, 2006. 272 с.
2. Газіна І.О. Методика музичного виховання дітей дошкільного віку : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2002. 196 с.
3. Гаркавенко М., Станішевська Н. Музика – джерело емоцій та почуттів. Мистецтво та освіта. 2003. №4. С. 26–37.
4. Падалка Г. Художнє пізнання як взаємодія сприймання, оцінювання і творення. *Мистецтво та освіта*. № 2. 2008. С. 4.
5. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання : навч.-метод. посібник. Київ : ІЗМН, 1997. 248 с.
6. Рудницька О.П. Педагогіка : загальна та мистецька : навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
7. Serafine M.L. et al. The cognitive reality of hierarchic structure in music. *Music Perception. Sum*. Vol. 6, 1989. P. 397-430.

Д. В. Олішевська

студентка факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Науковий керівник: *кандидат психологічних наук
С. В. Дорофей, старший викладач кафедри психології освіти
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка*

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Сучасні тенденції розвитку суспільства обумовлюють важливість виховання нового типу особистості – творчої та креативної, з високим рівнем інтелекту. Тому, особливо важливо розвивати у підростаючого покоління спроможність, приймати нестандартні рішення, гнучко творчо мислити, підлаштовуватися до змін у соціальному середовищі, творити щось нове на вимогу сучасності. Формувати творчі здібності особистості варто ще з раннього дитинства в період дошкільної освіти, бо світ стрімко входить в епоху новітніх технологій які потрібно розуміти, приймати, використовувати. На часі виховувати унікальних дітей, розвивати творчі здібності, можливості вдосконалюватися та креативно розвиватися, формувати творчий потенціал.

Ряд вітчизняних та зарубіжних психологів, вивчали проблема розвитку творчої індивідуальності у дітей. Ця проблема є актуальною як у педагогіці, так і у психології. Дослідженню творчості та креативності присвятили свої праці видатні психологи Н. Ветлугіна, Л. Богоявленська, Л. Венгер, Л. Виготський, Т. Григор'єва, В. Давидов, А. Запорожець, В. Левін, О. Лук, О. Матюшкін, В. Моляко, О. Нікіфорова, Л. Парамонова, Я. Пономарьов, Б. Теплов, П. Якобсон. На їхню думку, креативність характеризується наявністю таких рис особистості, як: творчий потенціал, ініціативність, творча активність, імпровізаційність, творча спрямованість. Ці риси підкреслюють індивідуальність особистості, допомагаючи їй з меншими

перешкодами інтегруватися у соціумі та актуалізувати власні здібності.

Отже, зрозуміло що творчість та креативність поняття досить близькі за значенням, але не є однаковими. Важливо розвивати ці риси у дітей створити умови для розвитку творчої індивідуальності. А для цього необхідно створити педагогічні умови, що сприятимуть розвитку індивідуальності особистості. Оскільки заклад освіти є тим середовищем і простором, де вихованець засвоює нові знання і способи діяльності, має можливості для використання творчого потенціалу та досягнення певного рівня самореалізації індивідуальності, то головною функцією є створення відповідних психолого-педагогічних умов для саморозвитку творчої індивідуальності вихованця. До таких умов ми відносимо побудову освітнього процесу з урахуванням індивідуальних та вікових особливостей учнів та пошуків «засобів виховного впливу» у «природі людини»; організацію творчої діяльності вихованців, що залишала б «розумний простір для їх самостійного життя, серця і волі [2].

Як вказує Л. Паламарчук, творчість є напруженою роботою, якій передує тривалий період накопичення вражень про навколишній світ, сприйняття, аналізу явищ, подій, усвідомлення власного ставлення до них. Але це більше стосується дорослих. Для дитини-дошкільника пізнання навколишнього світу складає сенс її життя, творчість є ніби продуктом цього пізнання.

Зважаючи на вік об'єкта дитина-дошкільник, не можемо не зупинитися на особливостях формування дитячої творчості. Формування творчих здібностей у дітей, як правило пов'язана з грою. Адже гра є провідною діяльністю дитини дошкільного віку. Дошкільнята малюють і – грають, танцюють і – грають, конструюють і – грають, називають слова, вигадують казки й постійно грають. Через гру, експериментування, творчість іде пізнання дитини навколишнього світу. Творчі прояви наявні там, де відсутні заборона, стримування, певні знання, моральні принципи тощо. Л. Виготський вказував, що у дитячій творчості велику роль відіграє комбінування цілого та частин, реального та вигаданого [3].

Отже, в самостійній діяльності або під час спільних з дорослим ігор дитині слід ненав'язливо розкривати прийоми творчого

мислення, вчити її помічати незвичне. Через гру кваліфікований педагог розвиває: швидкість думки, гнучкість мислення оригінальність, сміливість, допитливість – відкритість та інтерес до більш глибокого вивчення окремих видів дитячої діяльності: образотворчої, музичної, театральної, літературної тощо. Навчає спостерігати, пояснювати незвичайне, дивуватися оточуючим явищам, предметам, експериментувати. Творчість багато в чому визначається вмінням по-різному висловлювати свої почуття та уявлення про навколишній світ. Для цього слід навчити дитину бачити предмет з різних боків, уміти, врахувати різні ознаки предмета, створювати образ. Необхідно, щоб дитина не тільки вільно фантазувала, а й спрямовувала свою фантазію, творчі здібності на вирішення різноманітних завдань. Для цього необхідно використовувати у розвитковій роботі творчі завдання [4].

Проблема в тому, що, нажаль, мало приділяється уваги розробці творчих завдань з урахуванням індивідуальних проявів дітей дошкільного віку. Учені наголошують на наявності певних труднощів, що супроводжують процес формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку, а також на об'єктивній потребі практики у професійній підготовці спеціалістів ДНЗ, пошуку подальших механізмів, під впливом яких здійснюється це формування.

Таким чином, враховуючи проаналізовані наукові досягнення, ми виокремили важливі чинники формування творчої індивідуальності: діяльність, колектив однолітків, створення сприятливого розвивального середовища, використання варіативних технологій навчання, підвищення професійної педагогічної готовності. Бо розуміння вихователем сутності особливостей розвитку та формування творчої індивідуальності дошкільника є важливим необхідністю сьогодення.

Список використаних джерел:

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: «Академия», 2002. 320 с.
2. Кузьменко В. У. Концептуальна модель розвитку індивідуальності дитини 3–7 років. *Проблеми загальної та*

педагогічної психології: Т. VII. Вип. 1. Київ: ГНОЗІС, 2005. С. 170–179.

3. Моляко В. А. Психологические проблемы творческой одаренности. Київ: Знання України, 1995. 52 с.

4. Уфімцева С. В. Особливості творчого розвитку дошкільника і молодшого школяра. *Рідна школа*. 2006. № 2. С. 65–67.

Д. І. Прозорський

курсант факультету забезпечення оперативно-службової діяльності Національної академії державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького

Науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент
Н. А. Голярдик, старший викладач кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін Національної академії державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького

ТЕХНОЛОГІЯ ПОПЕРЕДЖЕННЯ КОНФЛІКТІВ

Попередження конфлікту – це вид діяльності суб'єкта управління, спрямований на недопущення виникнення конфлікту. Попередження конфліктів базується на їх прогнозуванні. У цьому випадку на основі отриманої інформації про причини назріваючого небажаного конфлікту починається активна діяльність щодо нейтралізації дії всього комплексу детермінуючих його факторів. Це так звана вимушена форма попередження конфлікту. Але конфлікти можна попереджати, здійснюючи в цілому ефективне управління соціальною системою.

У роботах із конфліктології нерідко використовується термін «технологія попередження конфліктів» під яким розуміють сукупність знань про способи, засоби, прийоми впливу на передконфліктну ситуацію, а також послідовність дій опонентів і третіх осіб, у результаті яких вирішується суперечність [1, с. 171].

У даному випадку управління конфліктом (у тому числі і попередження конфлікту) є складовою частиною загального процесу управління в цій системі. Основними шляхами такого попередження конфліктів в організаціях можуть бути:

постійна турбота про задоволення потреб і запитів співробітників;

підбір і розміщення співробітників з урахуванням їх індивідуально-психологічних особливостей;

дотримання принципу соціальної справедливості в будь-яких рішеннях, що торкаються інтересів колективу і особистості;

виховання співробітників, формування в них високої психолого-педагогічної культури спілкування тощо [2, с. 45].

Попередження конфліктів може здійснюватися різними способами та засобами, оскільки самі конфлікти є дуже різноманітними, несхожими.

Види попереджень конфлікту:

– часткове (коли відбувається нівелювання дії однієї з причин окремого конфлікту або обмеження її негативного впливу на проблемну ситуацію, яка склалася);

– повне (коли відбувається нейтралізація всіх чинників, які лежать в основі конкретного конфлікту).

А. Большакова та М. Несмелова виокремлюють два рівні діяльності, що спрямована на попередження конфліктів:

а) загально-соціальний (виявлення та усунення суттєвих економічних, соціальних, політичних чинників, які дезорганізують соціальне життя. У подальшому слід послідовно проводити економічну, соціальну та культурну політику в інтересах усіх верств населення, зміцнювати законність та правопорядок, підвищувати культурний рівень суспільства. Форми попередження конфліктів: інституціоналізація взаємин; прийняття нормативних механізмів);

б) психологічний (передбачає вплив на суб'єктивні чинники і здійснюється за допомогою психотерапії, психологічного консультування та соціально-психологічного тренінгу) [1, с. 171-172].

А. Анцупов та А. Шипілов вважають, що вплив на проблемну ситуацію можна здійснювати за двома напрямками:

1) впливати на власну поведінку (за допомогою таких способів і прийомів: аналіз ситуації і перехід до нормальної взаємодії, а не конфліктувати; намагання зрозуміти партнера по взаємодії; терпимість щодо інших думок; зниження власної тривожності та агресивності; управління своїм психологічним станом та уникання передконфліктної ситуації; готовність до співпраці і компромісу, уникання або крок до поступок; використання доброзичливої посмішки при взаємодії; не очікувати від інших занадто багато;

щирість та доброзичливість у спілкуванні; конфліктостійкість; застосовувати почуття гумору);

2) впливати на психіку та поведінку опонента (не вимагати від інших неможливого; не намагатися швидко та радикально перевиховувати людину; враховувати при взаємодії актуальний психологічний стан партнера і уникати гострих проблемних питань; давати оцінку актуального психологічного стану партнера по взаємодії через невербальні засоби; своєчасна проінформованість оточуючих про порушення ваших інтересів; щодо власних інтересів займати достатньо тверду позицію і відстоювати їх наполегливо, а стосовно опонента, його особистості доцільно зайняти по можливості м'яку позицію; не перебивати при розмові опонента; з метою попередження конфліктів важливо не розширювати сфери протидії з опонентом тощо) [1, с. 174-175].

Список використаних джерел:

1. Долинська Л. В., Матяш-Заяц Л. П. Психологія конфлікту : навч. посібник. Київ : Каравела, 2010. 304 с.
2. Зінчина О. Б. Конфліктологія : Навчальний посібник. Харків : ХНАМГ, 2007. 164 с.

Ю. В. Прокопчук

студентка педагогічного факультету

Кам'янець-Подільського національного університету

імені Івана Огієнка

Науковий керівник: *кандидат психологічних наук, доцент
Н. П. Панчук, доцент кафедри психології освіти Кам'янець-
Подільського національного університету імені Івана Огієнка*

РОЗВИТОК ПАМ'ЯТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК НАПРЯМ РОБОТИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Розвиток уміння користуватися пам'яттю залежить від того, як забезпечується управління цим процесом. Необхідно створювати умови, що прискорюють навчання, дають можливість краще засвоїти й зберегти в пам'яті знання. Розвиток пам'яті, в першу чергу, залежить від зацікавленості дитини, тому варто це враховувати при підготовці та проведенні занять. Яскраві образи, цікаві нестандартні порівняння, зрозумілі дитині запам'ятовуються набагато ефективніше, ніж багаторазове повторення незрозумілих понять.

Питанням розвитку та покращення пам'яті займалися науковці, зокрема, О. Лурія виділив «ейдотехніку» як метод розвитку пам'яті. Також внесок у дослідження даного аспекту зробив І. Матюгін [1], проаналізувавши ейдетіку як ігрову діяльність. Ще одним із методів І. Матюгіна виступає метод трансформації, за яким, опираючись на логіку, можна знайти потрібні елементи в запропонованому слові.

На заняттях з використанням методу ейдетики, створюється психологічна ситуація успіху, покращується нейродинаміка мозку дітей, відбувається корекція дефектів центральної нервової системи та поведінки дітей. Ейдетика – це робота із асоціаціями особистості та її творчістю та увагою. Заслужують на увагу деякі форми роботи, зокрема такі, що проводяться у формі гри [2]: гра «Уявляйко». В даній грі вихователь називає перше слово, наприклад, «гудзик» і пропонує дітям назвати слово, яке певним чином пов'язане із названим словом. Діти можуть назвати такі, як «голка», «нитка», «кишеня», «пальто», «швачка» тощо.

Зупиняючись на одному з варіантів, вихователь пропонує назвати наступне: «жінка», «швейна фабрика», «швейна машинка», «мати», «бабуся» тощо. Вибирається слово, яке найчастіше вживається, наприклад, «бабуся». Після цього дошкільнята називають наступні асоціації. Також можна використати гру «Незвичайне та небувале». Запропоновані слова зв'язують таким чином: «Береза обросла величезною густою травою». «На столі побудували багато високоповерхових будинків». Складністю для дітей виступає зв'язування непов'язаних за змістом слів: «сосиска – молоток»; «мобільний телефон – вазон». Вихователь пропонує дітям дошкільного віку пригадати незвичну дію, яка об'єднувала би перше і друге слово. Пояснює приклади поєднання цих пар слів: «молотком забуваємо сосиску»; «в мобільному телефоні замість кнопок ростуть вазони». Коли дошкільники навчаються оперувати даним методом, тоді для них буде легко запам'ятати потрібну інформацію. Дана методика розвиває креативність та творче мислення.

Таким чином, розвиток пам'яті є важливим у дошкільному віці. Слабка пам'ять не існує сама по собі. Вдосконалення пам'яті вимагає постійних тренувань. Тренування не повинно бути ізольованим актом, штучним повторенням. Вдосконаленню пам'яті шкодить перенапруження, негативні емоції, пасивність і лінощі. Завдання поступово збільшуються, ускладнюються, їх виконання свідчить про зростання тренувального ефекту

Список використаних джерел:

1. Матюгин И. Ю., Чакаберия Е. И., Слоненко Т. Б., Рыбникова И. К., Мазина Т.Н. Школа Эйдетики. Развитие памяти, образного мышления, воображения. Том 1. Запоминание цифр, телефонов, исторических дат. URL: <https://www.livelib.ru/pubseries/722451-shkola-ejdetiki>
2. Чепурний. Г., Палійчук. Ю. Як навчитися легко вчитися: Центр освітніх технологій «Школа ейдетики». Вінниця, 2006. 78 с.

О. О. Рубан

курсант факультету забезпечення оперативно-службової діяльності Національної академії державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького

Науковий керівник: *кандидат психологічних наук, доцент Н. А. Голярдик, старший викладач кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін Національної академії державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького*

ПСИХОЛОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА ТА ПСИХОКОРЕКЦІЯ ДЕЗАДАПТИВНИХ ПРОЯВІВ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ У ВІЙСЬКОВОМУ ПІДРОЗДІЛІ

Психокорекція проводиться з військовослужбовцями, які мають схильність до психічних змін, під якими зазвичай розуміють схильність до зривів у діяльності нервової системи при значних психічних і фізичних напругах.

Комплекс заходів і засобів, який складає систему роботи з психологічної профілактики та психокорекції дезадаптивних проявів військовослужбовців у військовому підрозділі включає організаційні, психологічні та виховні заходи.

Організаційні заходи щодо психологічної профілактики дезадаптаційних проявів особистості військовослужбовців військової служби за контрактом передбачають:

1. Створення сприятливих умов для оптимізації адаптації до умов військової служби (зниження напруженості несення військової служби з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей військовослужбовців із відповідністю до вимог військових статутів Збройних Сил України, формування навичок військової служби, волі і наполегливості в подоланні труднощів);

2. Раціоналізація розподілу військовослужбовців по підрозділах і спеціальностях з урахуванням психологічної сумісності, рівномірного розподілу представників різних регіонів, національностей тощо, періодів служби;

3. Рівномірний розподіл нарядів на службу (недопущення фізичних і морально-психологічних перенавантажень

військовослужбовців під час несення служби із врахуванням при призначенні в команди, варту і морально-психологічного стану військовослужбовців, їх статусу в військовому колективі);

4. Організація та проведення занять з офіцерами, прапорщиками, сержантами військових підрозділів з навчання їх практиці прийняття рішень щодо оцінки соціально-психологічних явищ і процесів, які відбуваються у військових колективах, для надання інформації фахівцям щодо проведення подальших психопрофілактичних та психокорекційних заходів, проведення психологічної освіти тощо [2].

Психологічні заходи психопрофілактики та психокорекції дезадаптаційних проявів зумовлюють:

1. У процесі професійно-психологічного відбору кандидатів на проходження військової служби за контрактом більш уваги приділяти психодіагностиці стресостійкості та іншим індивідуально-психологічним особливостям, що пов'язані із виникнення дезадаптаційних проявів особистості в процесі службової діяльності військовослужбовців військової служби за контрактом. Впроваджувати методи психологічного тестування з елементами моделювання стресогенних ситуацій.

2. У процесі соціально-психологічного супроводу службової діяльності військовослужбовців військової служби за контрактом:

- у період адаптації до військової служби під час первинного психологічного вивчення визначити військовослужбовців, які потребують посиленої психологічної уваги. На основі індивідуального підходу, застосовувати методи психопрофілактики негативних психічних станів, які спрямовані на попередження дезадаптаційних проявів у військовослужбовців військової служби за контрактом;

- протягом першого року військової служби за контрактом проводити моніторинг динаміки функціональних станів військовослужбовців з метою ранньої діагностики прояву психосоматичних розладів. У ході моніторингу активно застосовувати метод індивідуального консультування;

- проведення комплексного застосування соціально-психологічного тренінгу у складі військового підрозділу та індивідуальних та групових психокорекційних заходів з метою

підвищення рівня адаптації військовослужбовців військової служби за контрактом, попередження соціально-психологічних явищ, що є чинниками дезадаптаційних проявів у військовослужбовців першого контракту;

- для ефективної психопрофілактики впливу негативних психічних станів на службову діяльність військовослужбовців військової служби за контрактом необхідно проводити цілеспрямовану виховну роботу [3].

Виховні заходи психологічної профілактики дезадаптаційних проявів:

- проведення індивідуально-виховної роботи з військовослужбовцями, що потребують додаткової уваги, з високим рівнем нервово-психічної нестійкості тощо;

- підтримка ритуалів військової служби, з метою формування в особистості військовослужбовця патріотичних уявлень, почуттів, настроїв і настанов, залучення військовослужбовців до проведення заходів військово-патріотичної роботи;

- робота з сержантським складом: обмін досвіду діяльності військовослужбовців, особливо з питань виховання підлеглих, аналіз участі молодших командирів в дисциплінарній практиці та інші виховні заходи, спрямовані на підвищення ролі сержантів у повсякденному житті підрозділу;

- відновлення моральних, психологічних, фізичних сил особового складу підрозділу за рахунок систематичного проведення культурно-виховної та просвітницької роботи, спортивно-масових заходів (колективні спортивні змагання, заходи художньої самодіяльності, інтелектуальні вікторини, тематичні вечори (ранки), КВК тощо);

- заохочення кращих військовослужбовців, які досягли помітних результатів у формуванні здорового морально-психологічного клімату в підрозділі [1, с. 211-214].

Для зниження емоційної напруженості військовослужбовців ефективним є їх участь у проведенні заходів культурно-виховної та просвітницької роботи, заходах художньої самодіяльності, КВК, конкурсах, змаганнях, тощо.

Отже, психологічну підтримку треба спрямовувати на актуалізацію наявних і створення додаткових психологічних

ресурсів, що забезпечують активні дії військовослужбовців. Таку підтримку надають як профілактику (щоб запобігти розвитку негативних психологічних явищ) всім військовослужбовцям, а з метою психологічної корекції застосовують щодо осіб із симптомами непатологічних і патологічних психогенних реакцій.

Список використаних джерел:

1. Голик М.М., Ляшенко В.М, Романишин А.М., Романовський Я.Я. Морально-психологічне забезпечення діяльності військ. Частина I: Курс лекцій. Львів: ЛІСВ, 2008. 356 с.

2. Концепція гуманітарного і соціального розвитку у Збройних Силах України. Затверджена Указом Президента України від 12 січня 2004 року №28/2004. *Народна армія*. 2004. 4 лютого.

3. Методичні рекомендації командирам військових частин (підрозділів) щодо організації профілактики порушень статутних правил взаємовідносин між військовослужбовцями. URL: <https://shag.com.ua/metodichni-rekomendaciyi-shodo-poryadku-organizaciyi-ta-proved.html?page=8>

Д. Ю. Сабадаш
студент педагогічного факультету
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка

Науковий керівник: *кандидат психологічних наук, професор*
Т. В. Дуткевич, професор кафедри психології освіти Кам'янець-
Подільського національного університету імені Івана Огієнка

РІВЕНЬ СТРЕСУ У ПЕДАГОГІВ З РІЗНОЮ ТРИВАЛІСТЮ ПРОФЕСІЙНОГО СТАЖУ

Дослідження стресу розпочалось переважно лікарями й фізіологами, які помітили й описали особливі стани організму, що виникають під впливом достатньо сильних й незвичних подразників (різноманітних травм, пошкоджень, отруєння, хвороби тощо). Вперше термін «стрес» застосували лікарі Г. Сельє і Т. Мак-Кьюн у значенні «неспецифічна напруга в живій матерії, що відображається на функціях ендокринних залоз» або «сума всіх сил, що діють на живу систему проти рівноважних станів» [4, с. 26]. Однак по мірі заглиблення у вивчення проблеми стресу було встановлено важливу роль психологічних чинників у його виникненні. Так, з'ясовано, що успішна професійна діяльність особистості перешкоджає негативним впливам стресу. Стресостійкість виявляється вищою, якщо зі складної ситуації вдалось вийти «переможцем», а не «невдахою». Стрес проявляється сильніше в осіб з високою самооцінкою і у тих, хто тривалий час був успішною і статусною людиною. Найвищий рівень стресу виявили серед осіб, чий освітній і соціальний рівень не відповідали їхньому професійному статусу (О. Ю. Чумаченко, О. Г. Редька [4, с. 26-34]). Зниження стресостійкості частіше виникає в осіб, для яких властиві такі риси характеру, що посилюють нервову напругу (конфліктність, нетерпимість, невпевненість, агресивність, тривожність тощо) [1].

Основна особливість професійного стресу – відсутність яскраво виражених сильних подразників і наявність великої кількості малих, постійно (чи тривалий час) діючих подразників, що впливають на людину. Через певний час акумулятивний (накопичувальний) ефект цього впливу призводить до яскраво

виражених стресових явищ [5, с. 72]. У педагогічній діяльності стресорами слугують тривале емоційне й розумове напруження, ситуації численних перевірок, постійне відчуття нестачі часу, хронічна втома, високий вміст конфліктних ситуацій, порушення режиму праці і відпочинку, відсутність взаємодопомоги і взаєморозуміння з навколишніми тощо (Г. М. Мешко) [2].

Дослідники відзначають, що під впливом стресу педагог перебуває у постійно роздратованому стані, будь-яке звертання до нього легко викликає ворожість, неприязно сприймається, нерідко проривається озлобленість. Іншою стороною медалі стає підвищена образливість, підозрілість, що шкодить його взаєминам з учнями, їх батьками, колегами. Спостерігається підвищена критичність і в'їдливість, негативізм до будь-яких пропозицій. Вчитель починає ухилятися від своїх обов'язків, перекладає їх на інших, намагається довести свою непричетність до помилок і зривів у роботі. Щоб підвищити стресостійкість педагогів, керівник закладу освіти повинен створити відповідні умови, серед яких першим кроком є діагностика рівня стресових станів у педагогів. Це стало предметом нашого дослідження.

Для оцінки стресових станів у професійній діяльності педагогів використана методика «Шкала професійного стресу» [3]. Обстеження проведено з педагогами закладів загальної середньої освіти зі стажем до трьох років (31 особа) та зі стажем більше п'яти років (64 особи).

Відповідно до проведеної діагностики, всіх педагогів за рівнем професійного стресу умовно було розподілено на чотири підгрупи: із низьким (19 %), середнім до низького (16 %), середнім до високого (47,5 %) та високим (17,5 %) рівнями (табл.).

Середній рівень професійного стресу педагогів зі стажем до 3 років становив 16 балів, що є дещо нижчим ніж у педагогів зі стажем понад 5 років, який становить 19 балів. Відтак ознаки стресу більшою мірою виражені у педагогів з тривалішим терміном професійного стажу.

Максимальну різницю між педагогами у підгрупах з різним професійним стажем виявлено щодо середнього до низького рівня (стаж до 3 років – 25,8 %, стаж понад 5 років – 6,3 %), середнього

до високого (стаж до 3 років – 41,9 %, стаж понад 5 років – 53,1 %), високого (стаж до 3 років – 12,9 %, стаж понад 5 років – 21,9 %). Якщо у педагогів зі стажем до 3 років представники середнього до високого і високого рівнів сумарно становлять 54,8 %, то у педагогів, що пропрацювали понад 5 років – це 75 %.

Таблиця

Розподіл за рівнями стресу у підгрупах педагогів з різним професійним стажем

Рівні стресу	Професійний стаж		Загалом
	до 3 років, n=31	понад 5 років n=64	
Низький	19,4	18,7	19,0
Середній до низького	25,8	6,3	16,0
Середній до високого	41,9	53,1	47,5
Високий	12,9	21,9	17,5
Загальний показник	16 балів	19 балів	17,5 балів

Аналіз отриманих кількісних даних свідчить, що зі збільшенням тривалості професійного стажу роботи педагогів за умов впливу на них притаманних вчительській професії підвищених стресфакторів відбувається зростання рівня професійного стресу. Підвищення стресостійкості педагогів є важливим завданням керівника закладу освіти.

Список використаних джерел:

1. Барабой В. А., Резніков О. Г. Фізіологія, біохімія і психологія стресу : монографія. Київ: Інтерсервіс. 2013. 314 с.
2. Мешко Г. М. Професійний стрес у діяльності педагога. Педагогічний альманах: зб. наук. пр. / ред.кол.: В. В. Кузьменко та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2013. Вип. 19. С. 95-101.
3. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. Кн.2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998.
4. Чумаченко О.Ю., Редька О.Г. Спорт та стрес: монографія. Миколаїв: МНУ, 2019. 210 с.

Н. Б. Савчук

студентка педагогічного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Науковий керівник: *кандидат педагогічних наук С. В. Поліщук, доцент кафедри педагогіки та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.*

РОЛЬ УПРАВЛІННЯ В ПРОЦЕСІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

Впровадження особистісно орієнтованої парадигми освіти та поширення оновлених форм навчання, педагогічних методів та технологій інноваційного характеру, спричиняє необхідність ефективного управління процесом впровадження інновацій у закладі освіти.

Разом з цим, впровадження інновацій у практику роботи сучасного закладу освіти просувається не завжди достатньо швидко і успішно, перш за все, через недосконалість сучасних технологій управління освіти в цілому та технологій управління процесом впровадження інновацій зокрема.

Питання управління процесом впровадження інновацій в закладі освіти на сьогодні є важливим напрямком дослідження та розглядаються у працях вчених: В. Беспалька, В. Бондаря, М. Гриньової, Г. Дмитренка, Ю. Конаржевського, І. Лернера, О. Моїсеєва, В. Пікельної, М. Поташніка, В. Симонова, К. Ушакова, Т. Шамової, І. Якиманської та ін.

Теоретичним і практичним проблемам застосування інновацій в сучасній освіті присвячені роботи Л. Буркової, Л. Ващенко, Д. У. Джонсона, О. Дусавицького, В. Живодьора, М. Крюгера, Дж. Мейерса, А. Підласого, С. Подмазіна, І. Пригожина, Г. Селевка, А. Хуторського, Н. Юсуфбекової та ін.

Глобальні зміни, що відбуваються на сучасному етапі розвитку суспільства в цілому і освіти зокрема, вимагають нових підходів до управління закладами освіти. Пріоритетними серед них є впровадження інноваційних технологій, які б забезпечували ефективність освіти, вдосконалення освітнього процесу, підготовку

підростаючого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві.

Важливу роль у впровадженні інновацій відіграє професійність керівників, що вимагає особливої уваги за нових умов управління освітнім процесом у сучасних закладах освіти. Практика педагогічної діяльності свідчить, що колективу разом з керівником варто визначитися, які це будуть «зміни за інноваційним потенціалом: удосконалення, раціоналізація, модернізація, оптимізація; принципово нові, радикального характеру технології навчання, виховання, розвитку молоді, організації педагогічного процесу, управління закладом освіти» [2].

Варто мати на увазі, що на застосування інновацій як «основи поліпшення роботи закладу освіти впливають такі чинники:

1. Зовнішні чинники інноваційної політики: замовлення суспільства на освітні результати; демографічні показники; фінансування освіти.

2. Характерні риси інноваційної практики на місцевому рівні: традиції інноваційних спроб; навчання керівників закладів освіти управляти інноваційними процесами.

3. Характерні риси інноваційної діяльності на рівні навчального закладу: дії менеджера закладу щодо поширення новацій.

4. Характерні ознаки нововведення: потреба змін; зрозумілість і комплексність сфери змін; якість і наявність умов для змін; характер рішень про зміни» [1].

Таким чином, управління освітньою інноваційною діяльністю – це складний процес, що потребує наукового та методичного підходів на усіх рівнях. Він потребує подальших наукових досліджень та розробок моделей і технологій управління, дослідження взаємодії керівника закладу освіти з учасниками інноваційних процесів тощо.

Список використаних джерел:

1. Ельбрехт О. М. Адаптивне управління навчальним процесом. Харків : Вид. група “Основа”, 2005. 128 с.

2. Крупченко М. Упровадження інноваційних технологій управління навчальним закладом в систему освіти. URL: <http://33school.org.ua/metodychna-robota/702-uprovadzhennya-innovatsijnikh-tekhнологij-upravlinnya-navchalnim-zakladom-v-sistemu-osviti>

К. О. Скрипник

курсант факультету забезпечення оперативно-службової діяльності Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького

Науковий керівник: *кандидат психологічних наук, доцент Н. А. Голярдик старший викладач кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького*

АЛЬТРУЇЗМ ЯК ФОРМА ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ

Просоціальна поведінка в науковій літературі є відносно новою проблемою, що піддається науковому аналізу. Зважаючи на велику значущість взаємопідтримки, жертвності, турботи про ближнього, можна задуматись про глибинні корені проблеми просоціальності. Водночас треба визначити, що рівень суспільної і наукової уваги до цієї проблеми мав різні рівні актуалізації [2].

Просоціальні форми поведінки у особистості формуються через сучасні засоби комунікації, зокрема телебачення. Телебачення може розповсюджувати у широкому соціальному просторі символічні моделі поведінки. Дитячі телепрограми, які не містять сцен насильства, сприяють інтелектуальному та моральному розвитку дітей. Якщо діти обговорюють телепередачі з батьками, то їхній розвиваючий потенціал розширюється [3, с. 86].

Існує філософський напрямок під назвою ефективний альтруїзм. Його послідовники аналізують найпродуктивніші способи поліпшення світу. Це вчення можна вважати раціональною формою чесноти, на відміну від благодійності. Воно спрямоване на досягнення максимального приросту загального соціального блага в рамках всього людства.

Альтруїзм можна розглядати як з позитивної, так і з негативної сторони. Якщо розглядати з позитивної то: особистість приносить добро у світ, робить його кращим; альтруїзм сприяє прогресу суспільства, зменшуючи його конфліктність; альтруїст, що безкорисливо робить добрі справи іншим, знаходить внутрішній спокій і гармонію душі; свідомість людей, що беруть участь в

альтруїстичній взаємодії, міняється. Вони починають вірити в добро; у очах людей підвищується цінність життя; безкорислива турбота про інших розкриває індивідуальний потенціал, забезпечує саморозвиток особи.

До мінусів можна віднести: знецінення самого себе; через відсутність належного внутрішнього контролю може з'явитися гординя; при відсутності можливості допомогти альтруїст зазнає душевних страждань; інші люди можуть просто користуватись добротою альтруїста [1, с. 123-140].

У соціальній психології набула визнання думка про те, що альтруїзм – це безкорислива турбота, допомога, самопожертва. Альтруїстична поведінка ототожнюється з просоціальною поведінкою. Оскільки такі крайнощі, як альтруїзм та егоїзм – неможливі, більш доцільним вважається вести мову про альтруїзм як моральний принцип життя не лише заради себе, а й заради інших. Увага до цієї тематики активізувалася після появи публікацій, присвячених асоціальній поведінці, зокрема агресії. Зниження агресії пов'язувалося з розширенням орієнтації людини на просоціальну поведінку [4, с. 138].

Варто зазначити, що прояви альтруїзму характеризуються наступними особливостями: безкорисливість – відсутність особистої вигоди, здатність приносити добро й користь людям; пріоритетність – першочерговість інтересів та потреб іншої людини перед власними; жертвовність – готовність до самовіддачі; добровільність – дії, котрі здійснюються із власного бажання, без примусу, з доброї волі; задоволеність – відчуття радості від здійснення допомоги іншим; відповідальність – готовність взяти на себе обов'язок за власні дії.

Альтруїзм також має певні гендерні відмінності. Жінка-альтруїст частіше демонструє турботу до своїх близьких, піклування про них. Чоловік-альтруїст більше схиляється до ситуативних подвигів (під час катастроф, пожежі, війни).

З точки зору психології в основі альтруїстичної поведінки може лежати небажання (неможливість) бачити страждання інших людей. Це може бути підсвідомим відчуттям.

Тому можна зробити висновок, що альтруїзм повинен бути в міру, в середньому значенні. Тому що думати про себе не є

злочиноm. Людина повинна звертати увагу на свої почуття та переживання в першу чергу, а вже потім думати про інших.

Список використаних джерел:

1. Ільин Е.П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия. Санкт-Петербург: Питер 2013. С. 304.
2. Майерс Д. Социальная психология. Санкт-Петербург: Питер 1997. 688 с.
3. Павелків Р. Просоціальний розвиток особистості. Рівне : Видавець О.Зень, 2013. 319 с.
4. Рідкодубська А. Альтруїзм як педагогічна категорія. *Педагогічний дискурс*. 2014. Вип. 17. С. 136-140.

М. Є. Степаненко

студентка факультету психології

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Науковий керівник: *доктор психологічних наук, професор
Т. М. Яблонська, доцент кафедри психології розвитку Київського
національного університету імені Тараса Шевченка*

ОСОБЛИВОСТІ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ МОЛОДІ З ПРОЯВАМИ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ

Проблема життєвої перспективи є дуже важливою в психологічній науці, оскільки відображає усвідомлення людиною власних потреб і прагнень, проектування власного життєвого шляху. Формування життєвої перспективи, що актуалізується в юнацькому віці, є невід'ємною умовою успішної життєдіяльності людини в майбутньому. Водночас, низка чинників ускладнюють цей процес. Серед них істотним фактором є узалежнення підлітків і юнаків від інтернету, яке набрало ще більших масштабів через соціальну ізоляцію і перехід на онлайн-навчання в умовах пандемії. При цьому варто зазначити, що передумови виникнення інтернет-залежності пов'язані також із чинниками сімейної взаємодії і виховання [5].

Проблема життєвої перспективи особистості досліджувалася у працях таких науковців, як К. О. Абульханова-Славська, яка розглядала особистісну регуляцію часу [1], Є. І. Головаха, котрий вивчав психологічний час особистості [2] та інших науковців. Питанням комп'ютерної та інтернет-залежності займалися О. В. Камінська, що вивчала роль інтернет-залежності у формуванні ціннісних орієнтацій особистості [3], В. В. Посохова, яка вивчала особливості життєвого планування інтернет-залежної молоді [4] та інші.

Однак, незважаючи на наявність певних досліджень в цій сфері, залишається багато аспектів означеної проблеми, які потребують вивчення. Серед них і проблема сприйняття життєвої перспективи молодими людьми з проявами інтернет-залежності.

Мета: виявити особливості життєвої перспективи осіб юнацького віку з проявами Інтернет-залежності.

Вибірку дослідження склали 100 респондентів віком від 16 до 25 років. У дослідженні були використані методики: тест інтернет-залежності Чена; тест «Смисложиттєві орієнтації» (СЖО) Д. О. Леонтьєва; методика мотиваційної індукції Ж. Нюттена.

Аналіз результатів тестування за методикою інтернет-залежності Чена виявив, що 23 % опитаних не мають інтернет-залежності, 60% є схильними до виникнення інтернет-залежності та 17% мають стійку і сформовану інтернет-залежну поведінку.

Опрацювання результатів за методикою «Смисложиттєві орієнтації» (СЖО) Д. О. Леонтьєва дало змогу виявити наступне: 27 % досліджуваних мають низький рівень осмисленості життя; 47 % досліджуваних мають середній рівень осмисленості життя; 26 % досліджуваних мають високий рівень осмисленості життя.

За допомогою попарного порівняння результатів груп досліджуваних за допомогою критерію U Манна-Уїтні, було виявлено статистично значущі відмінності результатів досліджуваних за шкалою загального рівня осмисленості життя. Так, досліджувані, що не мають інтернет-залежності, характеризуються суттєво вищими показниками за вказаною шкалою, ніж досліджувані із наявністю інтернет-залежності ($p \leq 0.001$). Також досліджувані зі схильністю до виникнення інтернет-залежності мають значно більші результати, ніж досліджувані, що мають інтернет-залежність ($p \leq 0.001$). Досліджувані, що не мають інтернет-залежності отримали значно вищі результати за загальним рівнем осмисленості життя, аніж досліджувані, які мають схильність до виникнення інтернет-залежності ($p \leq 0.001$).

Аналіз результатів за методикою мотиваційної індукції Ж. Нюттена показав, що досліджувані, які мають інтернет-залежність, більшою мірою цікавляться найближчим майбутнім та поточним моментом часу, в той час, як досліджувані, котрі не мають інтернет-залежності, більше уваги звертають на події віддаленого майбутнього, ніж на поточний момент часу та близьке майбутнє.

Проведене дослідження підтверджує припущення про те, що особи юнацького віку з інтернет-залежністю характеризуються низьким рівнем осмисленості життя і більшою спрямованістю

життєвої перспективи на поточний момент часу порівняно з досліджуваними, які не мають інтернет-залежності. Важливо також сказати, що зі збільшенням ризику виникнення інтернет-залежної поведінки, зменшується загальний рівень осмисленості життя досліджуваних. Перспективами подальшого дослідження є виявлення гендерних відмінностей життєвої перспективи осіб юнацького віку з проявами інтернет-залежності, а також виявлення особливостей життєвої перспективи інтернет-залежних осіб у різних вікових періодах.

Список використаних джерел:

1. Абульханова-Славская К.А. Личностная регуляция времени. *Психология личности в трудах отечественных психологов* / сост. и общ. ред. Л.В. Куликова. Санкт-Петербург. : Питер, 2001. С. 279-297.
2. Головаха Е.И., Кроник А. А. Психологическое время личности. 2-е изд., испр. и дополн. Москва : Смысл, 2008. 267 с.
3. Камінська О. В. Вплив інтернет-залежності на формування ціннісних орієнтацій молоді. *Нова педагогічна думка*. 2014. №1. (77).
4. Посохова В. В. Особливості життєвого планування інтернет-залежної молоді. *Психологічні перспективи*. 2004. Вип. 6. С. 150-157.
5. Tetiana Yablonska. Family Factors of Person's Identity Development during Adolescence and Early Adulthood. *Social Welfare. Interdisciplinary Approach*, 2013. №3(2). С.30-40.

А. В. Таран

*студентка спеціальностей 231 «Соціальна робота» та 053
«Психологія» Подільського спеціального навчально-
реабілітаційного соціально економічного коледжу*

Науковий керівник: *кандидат педагогічних наук М. В. Бачинська,
викладач соціальних дисциплін Подільського спеціального
навчально-реабілітаційного соціально-економічного коледжу*

ПЕРСПЕКТИВНІ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СОЦІАЛЬНІЙ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Зауважимо, що праця з дітьми з особливими освітніми потребами є одним з найбільш складних аспектів соціальної та психолого-педагогічної роботи та передбачає особливу увагу і соціально-педагогічний захист з боку суспільства, держави, закладів освіти та інших установ. Необхідність вдосконалення системи соціальних та психолого-педагогічних послуг, підвищення якості обслуговування з урахуванням специфічних потреб підростаючої особистості, розширення ринку соціально-педагогічних послуг шляхом впровадження в сучасну практику перевірених традиційних освітніх технологій, а також застосування інноваційних наукових розробок – все це зробить життя дітей з обмеженими можливостями більш комфортним та сприятиме їх особистісному становленню й розвитку творчого потенціалу.

Оскільки основою соціальної та психолого-педагогічної роботи з даною категорією дітей є реабілітація, що дає можливість формувати і зміцнювати потенціал особистості, то використання арт-терапевтичних технологій при реабілітаційній роботі з дітьми з функціональними обмеженнями набуває в даний час особливої актуальності. Такі методики є важливими, оскільки, як зазначає дослідниця О. Медведєва «Мистецтво, арт-терапія є джерелом нових позитивних вражень особистості, воно породжує нові креативні потреби та способи їх задоволення в тому чи іншому виді мистецтва. Тож підвищення естетичних потреб дітей з особливими потребами, активізація їхніх потенційних можливостей у практичній художній діяльності та творчості — це і є головна мета

реалізації соціально-психологічної функції мистецтва» [3, с. 20]. Саме такий підхід дозволяє нам визначити мистецтво і, зокрема, арт-терапію як основний компонент соціально-психологічної адаптації учнівської молоді з функціональними обмеженнями в соціокультурному середовищі, унікальну технологію їх особистісного формування шляхом навчання основам ціннісного ставлення до себе та оточуючих.

Питаннями вивчення особливостей впливу арт-терапії на процеси реабілітації та соціокультурної інтеграції дітей з інвалідністю займалося чимало відчизняних дослідників: Н. Каншоністова, М. Козігора, В. Кондрашин, С. Миронова, Л. Обухова, Л. Одинченко, М. Плоткін, О. Сорока, Л. Тіхонович, О. Чебикіна та ін. Однак, враховуючи інноваційність, багатогранність, перспективність, доступність, оригінальність, результативність арт-терапевтичних методик, ця проблематика продовжує цікавити дослідників і на сучасному етапі розвитку нашого суспільства.

Тому метою нашого дослідження є висвітлення перспективних арт-терапевтичних технологій в соціальній та психолого-педагогічній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Ефективність шляхів реабілітації дітей з особливими потребами завдяки лікуванню мистецтвом (арт-терапії) є перспективною через здатність до перенесення акценту з дефектів особистості на її здібності, що дозволяє спиратися на культурологічний підхід до реабілітації. Культура в даному випадку стає ключовою умовою розвитку дитини, а її значення не обмежується рекреаційними функціями. Більш того, розвиток відбувається не при пасивному споживанні надбань культури, а в процесі активного навчання та оволодіння нею. Творчі імпульси такого розвитку завжди давало мистецтво.

Основними функціями арт-терапії є: катарсична (допомагає звільнитися від негативних станів); регулятивна (зняття нервово-психічної напруги, регуляція психосоматичних процесів, моделювання позитивного психоемоційного стану); комунікативно-рефлексивна (забезпечує корекцію порушень спілкування, формування адекватної міжособистісного поведінки, самооцінки) [1; 2].

Ефективність арт-терапії зростає, якщо її проводити у формі групових занять і заохочувати дітей до виконання різних цікавих завдань, наприклад: 1) предметно-тематичні вправи, – наприклад «людина та її предметно-соціальне оточення» («Родинне дерево», «Моє захоплення»); 2) образно-символічний тип, для якого характерним є відображення у творчості різних моральних категорій («Добро», «Зло», «Щастя»). Відбувається перенесення образів, створених уявою дитини, у реальність, що допомагає їй вчитися конструктивним шляхом виражати свої емоції та почуття, розкривати власні творчі здібності. 3) ігри-вправи із активним застосуванням зображувальних матеріалів (фарб, олівців, паперу, пластиліну, воскової крейди, маркерів тощо), спонукання підростаючого покоління до вивчення їх фізичних властивостей та зображувальних можливостей – «Малювання пальцями», активна робота з кольорами (кольоротерапію), пластиліном, тістом [1; 2].

Під час проведення арт-терапевтичної роботи слід обов'язково враховувати особливості психіки та емоційного стану дітей з інвалідністю. На думку вченої С. Миронової, під час занять з арт-терапії можуть виникнути такі труднощі як: підвищена втомлюваність, розсіяна увага, сповільнений темп сприймання, тривале входження в процес роботи [4].

Слід зазначити, що арт-терапія є ефективною за умови дотримання спеціалістом певної послідовності етапів, зокрема: 1) допомога учню в підготовці до створення образу (читання казок, вибір матеріалів для творчої роботи); 2) творчо-діяльнісний етап (праця над створенням зображення); 3) обговорення створеного образу зі спеціалістами; 4) доопрацювання художнього образу за бажанням дитини або в разі виникнення необхідності; 5) презентація та обговорення створених образів на різних творчосімейних заходах [4].

Важливими соціальними та психолого-педагогічними інструментами, якими керується фахівець під час проведення арт-терапії є її методи. Серед них, в свою чергу, можна виділити такі [2; 4]. Лялькотерапія як одна з арт-терапевтичних методик застосовується з метою навчання учнів ідентифікації зі своїм улюбленим героєм мультфільму, книги або казки з використанням іграшок. Чимало науковців переконані, що лялькотерапія є одним з

різновидів терапії мистецтвом. Суть лялькотерапії полягає у використанні ляльки як базового об'єкту психоемоційної взаємодії. Це дозволяє зняти негативні емоційні прояви, навчитися долати конфліктні ситуації формувати важливі навички самообслуговування. Музикотерапія як один з видів терапії мистецтвом, сприяє покращенню комунікативних навичок, активності в міжособистісній взаємодії та соціалізації. Цей терапевтичний метод допомагає коригувати функціонально-рухову діяльність. Музична терапія викликає позитивні емоції, покращує інтелектуальну діяльність учнів (студентів). Ізотерапія – це метод, що полягає у створенні спонтанного малюнка. Це допомагає дитині вільно виражати свої емоції, настрої, прагнення та почуття, формувати позитивні думки про майбутнє. Казкотерапія допомагає дитині отримувати цінний життєвий досвід, що дозволить їй вийти за рамки свого звичного життя та стати більш відкритою до вивчення чогось нового. Цей метод також дозволяє дитині побачити нові життєві грані очима свого персонажа і подивитися на власні проблеми з іншого боку. Основними завданнями казкотерапії є: корекція проблем мовлення, розвиток дрібної моторики, підвищення активності мислення та його спрямування в нестандартне творче русло.

Звертаємо увагу на те, що практичним прикладом високої ефективності застосування арт-терапії для допомоги дітям з функціональними обмеженнями є створення в нашому західноукраїнському регіоні центру «Літня арт-терапевтична майстерня». Започаткована майстерня 24 липня 2019 року для 20 дітей з різними фізіологіями захворювань та 20 батьків, що потребують соціально-психологічної підтримки та проживають в 11 районах Львівської обл., зокрема в м. Дрогобич. Захід був реалізований в межах конкурсу мікропроектів для інститутів громадянського суспільства. Відтак, під час проведення «Літньої терапевтичної майстерні» діти мали змогу пропрацювати свої проблеми з залученими арт-терапевтами шляхом групових та індивідуальних занять. Також провели консультаційні тренінги для членів сімей, яким надали можливість отримати чимало нових знань та навичок з питань інвалідності та роботи з вадами психофізичного розвитку, самооцінки дітей та їх повноцінної соціальної реалізації в

майбутньому. Окрім цього, відбулися індивідуальні заняття, ігри, майстер-класи «Петриківський розпис», «Писанка», «Піскові пейзажі», заняття з казкотерапії, музикотерапії, фелт-терапії та ін. [5].

Отже, узагальнюючи вище викладений матеріал, зазначимо, що реабілітаційне соціальне й психолого-педагогічне спрямування прийомів та методів арт-терапії полягає в самопізнанні, розвитку психоемоційної сфери дитини з інвалідністю, розширенні соціального кругозору, посиленні розвитку пізнавальних психічних процесів (пам'яті, уваги, сприймання).

І, як показали психологічні тести та консультації, проведені з вихованцями, учасниками західноукраїнського центру «Літня арт-терапевтична майстерня», після завершення роботи літньої майстерні, дані заходи є одним з важливих кроків для активізації творчої уяви дітей з інвалідністю, стабілізації емоційного стану, підвищення рівня креативності, творчої самостійності, впевненості у власних силах та формує бажання дітей з особливими потребами бути корисними й творити прекрасне на землі.

Список використаних джерел:

1. Акатов Л. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. *Психологические основы*: учеб. пос. для студ. высш. уч. заведений. Москва : гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 369 с.
2. Кіпріянєв, І., Ковальчук, Т. Використання арт-терапії у роботі з дітьми з особливими потребами. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). Випуск 5 (48), 2014. С. 77-81.
3. Медведева Е., Левченко И., Комиссарова Л., Добровольская Т. *Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании* : учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2001. 248 с.
4. Миронова С. Використання комп'ютера у корекційному навчанні дітей з вадами інтелекту. *Дефектологія*. №3, 2003. С. 41-45.
5. Національна асамблея людей з інвалідністю України: Всеукраїнське громадське об'єднання. Львівський арт-терапевтичний простір «Сонячна долина»: Річний звіт. 2020. URL: <https://naiu.org.ua/u-lvovi-diye-art-terapevtychnyj-prostir-sonyachna-majsternya/>.

В. В. Тахтєєва

студентка факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Науковий керівник: *кандидат психологічних наук, доцент О. Б. Столяренко, доцент кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КРЕАТИВНОСТІ

Якісне оновлення системи освіти на сучасному етапі розвитку нашої країни передбачає актуалізацію творчого потенціалу особистості, створення нових умов для заохочення і розвитку в освітян відповідних складників креативності як цілісного психологічного утворення. Креативний педагог – це творча особистість з високим рівнем розвитку мотивів, характерологічних особливостей і креативних умінь, що сприяють успішній творчій педагогічній діяльності [3, с. 62]. Здатність такого педагога до творчості характеризується не лише високим рівнем педагогічної креативності, а й набутими психолого-педагогічними знаннями, уміннями та навичками, які забезпечують ефективність розвитку творчих можливостей дітей [2, с. 11].

Останнім часом увага дослідників усе більше зосереджується на аналізі креативності як базової складової особистості педагога (В. Дружинін, Т. Кудрявцев, В. Моляко, В. Рибалка). Під час вивчення проблеми педагогічної творчості вчені приділяють увагу дослідженню співвідношення педагогічної творчості з іншими якостями особистості (В. Лісовська, В. Крутецький, М. Поташник, Л. Степанко); розгляду індивідуального стилю діяльності особистості як ознаки її творчого характеру (Н. Петров, Я. Пономарьов, Г. Філонов); з'ясуванню механізму взаємозв'язку творчого мислення і педагогічної майстерності (І. Зязюн, Н. Тарасович); розвитку науково-педагогічного стилю мислення як першооснови становлення творчої особистості вчителя (Ю. Чабанський); дослідженню суб'єктивних аспектів педагогічної творчості, видів і механізму педагогічної імпровізації (І. Зязюн,

М. Нікандров); вивченню педагогічних умов, шляхів і засобів формування творчої позиції особистості (В. Андреев, Н. Киричук, О. Мороз, В. Рибалко).

Поняття «педагогічна креативність» у психолого-педагогічній літературі трактується неоднозначно: з точки зору творчого процесу педагога, як критерій якісного становлення особистості, як виховання і самовиховання творчої особистості [4, с. 107].

Специфіка і ознаки педагогічної креативності, які обумовлюють її особливе місце серед інших видів творчості, виявляються в особистісно-орієнтованій розвивальній взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, яка спрямована на формування творчої особистості вихованця і підвищення рівня творчої професійної діяльності вихователя ЗДО. Креативна професійна діяльність педагога розглядається як провідний фактор, що впливає на розвиток креативних можливостей дошкільника і забезпечує ефективність виховного процесу.

Незважаючи на певні досягнення у цій галузі, проблема креативного потенціалу педагогів досі суттєво не досліджена, що істотно обмежує напрацювання ефективних засобів розробки програм розвитку психотехнік, спрямованих на забезпечення можливостей творчого самовиявлення та інноваційної діяльності в галузі освіти. Характер творчої педагогічної діяльності педагога у практиці роботи шкіл України оцінюється під час атестації, коли вчителю присвоюється професійна категорія. Чітко виражених критеріїв оцінювання творчої діяльності педагогічних працівників не існує. Під час атестації складаються об'ємні характеристики, які мають, як правило, суттєвий загальний недолік: вони не відображають динаміку творчого зростання педагога, а тому не стимулюють до подальшого розвитку своїх творчих можливостей.

В. Роменець зазначає, що істотною перешкодою для вивчення і стимулювання креативності педагогів є відсутність ефективних, концептуально обґрунтованих комплексних програм розвитку цієї якості, які би ґрунтувались на розумінні важливості креативності як джерела успішності педагогічної діяльності [3, с. 28].

Усе більше дослідників вважають, що творчість є специфічною здатністю кожної людини, яка може і повинна розвиватися і констатують, що офіційна педагогіка приділяє проблемам навчання

творчості незначну увагу [2; 4; 5]. Такої думки дотримуються вітчизняні вчені, спеціалісти в галузі роботи з обдарованими дітьми (Л. Гурова, В. Моляко, В. Семиченко, В. Рибалко). У наукових працях цих авторів звертається увага на методи активізації інформаційного пошуку, засоби активізації творчої діяльності, методики розв'язання творчих задач, конструювання взаємовідносин у дослідницькому колективі, розвиток творчих можливостей молоді в процесі гурткової роботи.

Список використаних джерел:

1. Дуткевич Т.В. Психологія творчості: Навч. посіб. Кам'янець-Подільський: Медобори (ПП Мошак М.І.), 2003. 134 с.
2. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості. Київ : ІЗМН, 2006. 235 с.
3. Роменець В. А. Психологія творчості. Київ : Либідь, 2011. 211 с.
4. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості вчителя: Навчальний посібник. Київ : ІСДОУ, 2013. 112 с.

В. С. Тимофієва

студентка факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Науковий керівник: *кандидат психологічних наук С. В. Дорофей, старший викладач кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

У наш час відбувається бурхливий розвиток психологічної науки, обумовлений різноманітним теоретичним і практичним завданням, що встають перед нею. Основною метою психології є вивчення законів психічної діяльності, напрямів та закономірностей розвитку особистості. Протягом останніх десятиліть значно розширився фронт психологічних досліджень, з'явилися нові наукові напрями та дисципліни. Змінився понятійний апарат психологічної науки, безупинно з'являються нові гіпотези і концепції, психологія збагачується новими емпіричними даними.

Зростання ролі психології в сучасному житті зумовлює два найважливіші зрушення, які є взаємопов'язаними та взаємообумовленими. По-перше, це озброєння людей необхідною сукупністю психологічних знань, умінь та навичок, які є важливим компонентом загальної культури особистості та запорукою адекватної адаптації й продуктивної діяльності людини в умовах глобалізаційних процесів. По-друге, психологія дедалі більше перетворюється на особливу професійну практичну сферу, що зумовило створення розгалуженої системи служби практичної психології та соціальної роботи в освіті, промисловості, державному управлінні, органах внутрішніх справ, медицині, культурі, спорті і т.п.

Удосконалення методології наукової психології вимагає уточнення значення і ключових понять і перш за все — самого поняття психології. Проведений етимологічний аналіз дозволяє інтерпретувати ключовий термін науки не тільки як «вчення про душу», про що невтомно говорять підручники, але як учення про

«душу, дух, одушевлене й одухотворене тіло» і «Я». До такого висновку приводять вже думки Гегеля, викладені ним ще на початку XIX століття у «Філософській пропедевтиці», в якій він вказував на дух як на предмет психології, а у своєму листі до Нітгаммера розглядав «психологію більше в якості вчення про дух, ніж в якості вчення про душу». В контексті його ідей, а також міркувань С. Л. Рубінштейна, В. В. Зеньковського та інших мислителів, можна з високим рівнем упевненості покласти в основу категорії психології поняття «дух, душа, тіло» і «Я», за допомогою якого людина рефлексує свій внутрішній і зовнішній світ. Слід зауважити, що за таким «буквальним» розумінням психології легко проглядається особистість, її діяльність, духовність [2].

Ця інтерпретація поняття психології має явне методологічне значення, оскільки відкриває дію певного закону тріади «дух-душа-тіло» (і «Я»), згідно з яким визначається зовнішній і внутрішній предметний світ особистості. При цьому ця внутрішня суб'єктивна детермінація психологією людини світу не заперечує зовнішньої об'єктивної детермінації світом психології людини. Методологічно, завдяки «Я», з «психології особистості» рефлексів «впливають», трансцендентуються соціальні побудови людства, які відповідають природі людської психіки. Згадаймо вислів Протагора «Людина є міра всіх речей, існуючих – що вони існують, неіснуючих — що вони не існують». А Секст Емпірик додавав, що людина виступає «критерієм усіх справ, діянь». Йдеться, очевидно, про творчі діяння на шляху від «існуючого» до неіснуючого» світу. В зв'язку з цим, можна вважати, що психологія, подібно біоніці, методологічно визначає «тріадну» і рефлексивну побудову системи освіти (учень, програма навчання, її духовний зміст і вчитель), комп'ютерної техніки (конструкція комп'ютера, програма його роботи, інформація, що функціонує в ньому, і користувач), святої Трійці (Бог Отець, Бог Син, Бог Святий Дух і Біблія), навіть самої психології, в якій є психосоматичний, психофізіологічний і наративний розділи, а також рефлексуючі їх теоретична й історична галузі.

У зв'язку з цим головна ідея, яку можна вважати важливою для становлення методології психологічної науки, полягає в

перспективності її побудови на основі концентрації її категоріально-понятійного апарату та методико-технологічного інструментарію навколо категорій особистості, її діяльності та духовності. А це вимагає більш точної і поглибленої інтерпретації даних категорій [1].

В умовах сучасного розвитку теоретичної, прикладної та практичної психології, з їхніми десятками, якщо не сотнями галузей, напрямками, дисциплінами, міждисциплінарними зв'язками, психологічна діяльність все відчутніше виступає як провідна і вирішальна роль в житті людини. Більш того, з точки зору «опосередкованої» методології наукової психології, психологічна діяльність виступає центральною, «стрижневою» діяльністю особистості, яка не тільки пронизує всі інші види предметної діяльності, але й суб'єктно, через особистість, її здібності, інтегрує їх сукупність у життєдіяльність — заради надійнішого, ефективнішого здійснення життя людини.

Отже, перераховані вище дані про сучасне розуміння психології, психічну діяльність, духовність утворюють у своїй сукупності методологічну основу, психологіку використання системи психологічних методів, технологій, прийомів, накопичених у психодіагностиці, сприяючи підвищенню ефективності професійної діяльності теоретичних і практичних психологів.

Список використаних джерел:

1. Зинченко В.П. Методологические вопросы психологии. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1983.
2. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1988.
3. Моргун В.Ф. Основи психологічної діагностики: початковий посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2009.
4. Рибалка В.В. Психологія честі та гідності особистості: культурологічні та аксіологічні аспекти: навчально-методичний посібник. Львів : ДУВС, 2010.

В. А. Томашевська

*студентка спеціальностей 231 «Соціальна робота» та 053
«Психологія».*

*Подільського спеціального навчально-реабілітаційного соціально
економічного коледжу*

Науковий керівник: *кандидат педагогічних наук М. В. Бачинська,
викладач соціальних дисциплін Подільського спеціального
навчально-реабілітаційного соціально-економічного коледжу*

ТЕХНОЛОГІЇ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Проблема обдарованості на даний період є досить актуальною, особливо якщо вона стосується дітей з обмеженими можливостями. Це насамперед пов'язано з потребою суспільства в неординарних творчих особистостях. На практиці одним з важливих питань є соціальний захист обдарованих дітей за допомогою створення сприятливих умов для їх розвитку. Тому раннє виявлення, навчання і виховання обдарованих і талановитих дітей є одним із головних завдань удосконалення системи освіти.

Питаннями вивчення обдарованості протягом останніх десятиліть цікавились різні вітчизняні науковці, зокрема В. Бондар, А. Колупаєва, Т. Євтухова, В. Ляшенко, І. Іванова, О. Столяренко, А. Шевчук, О. Савченко та інші. Вони присвячують свої праці дослідженням проблеми залучення дітей з особливими освітніми потребами до навчання в закладах загальної середньої освіти, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм.

Проте буває, що недостатній рівень психологічної підготовки педагогів та їх компетентності щодо вибору ефективних технологій для роботи з дітьми, що виявляють нестандартність у поведінці і мисленні, призводить до неадекватної оцінки їх особистісних якостей і всієї їхньої діяльності. Адже обдаровані діти, зокрема з обмеженими можливостями, є найбільш чутливі до оцінки їхньої діяльності, поведінки і мислення, більш сприйнятливі до сенсорних стимулів і краще розуміють відносини і зв'язки, потребують допомоги дорослих, відчувають потреби в особливій увазі і керівництві.

Це й зумовило вибір теми нашого наукового дослідження. Метою якого є дослідження перспективних технологій для роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Акцентуємо увагу на тому, що в сучасних умовах виникає проблема особистісної самореалізації і професійного самовизначення обдарованих дітей в нових соціально-економічних умовах, і в зв'язку з цим варто виявляти і сприяти розвитку природних завдатків дітей на кожному з рівнів освітньо-виховного процесу, а також надавати адресну підтримку кожній талановитій дитині.

Слід зазначити, що для ефективної взаємодії в інклюзивному середовищі навчального закладу та сім'ї робота з обдарованою дитиною з особливими освітніми потребами має спрямовуватися на досягнення головної мети – забезпечити сприятливі умови для розвитку її творчих здібностей, обдарувань, самореалізації та самоствердження. Але потрібно слідкувати, щоб допомога та підтримка з боку фахівців та батьків не перевищувала необхідну, інакше дитина стане занадто залежною від неї [1].

Досліджено, що в межах соціальної роботи з обдарованими дітьми в інклюзивному середовищі перспективними для використання є наступні технології [5]:

1. Координаційні технології. Здійснюється організація роботи із створення і керівництва діяльністю експериментальних майданчиків для роботи з обдарованими дітьми, організація і проведення масових заходів, науково-практичних конференцій. Забезпечується вдосконалення нормативно-правової бази. Надається інформація щодо правової бази для роботи з обдарованими дітьми. Забезпечується координація діяльності з реалізації цільових програм в роботі з обдарованими дітьми та молоддю.

2. Інформаційні технології. Забезпечується формування інформаційних баз даних про талановитих і обдарованих дітей шкільного віку, банків методичних матеріалів для роботи з обдарованими дітьми. Запроваджується консультативна підтримка, що передбачає інформування батьків і педагогів з питань, пов'язаних з виявленням, розвитком і підтримкою обдарованих

дітей. Залучається увага громадськості, засобів масової інформації: публікації в періодиці, позначення проблем обдарованих дітей на відкритих конференціях, семінарах, використання мережі Інтернет для поширення інформації про специфіку навчання обдарованих дітей, методики, особливості психології і т.д.; створення мережевих співтовариств користувачів Інтернету, що займаються обдарованістю.

3. Діагностичні технології. Створюються науково-дослідні школи з різних навчальних дисциплін, інтелектуальні клуби для молодшого, середнього і старшого шкільного віку, запроваджуються інші форми позашкільної організації освітньої діяльності, проводяться олімпіади, конкурси, фестивалі. Організуються профільні табори, творчі зміни, навчально-тренувальні збори, науково-дослідні заходи в літніх таборах.

4. Розвивальні технології: створення навчального середовища, школи для обдарованих дітей. Здійснюється створення, розвиток і підтримка освітніх установ, що забезпечують цілеспрямовану роботу з обдарованими дітьми: створюються очно-заочні школи, організуються ліцейські класи (спрямованість освітнього процесу не тільки на засвоєння знань, а й на розвиток здібностей мислення, засвоєння універсальних способів отримання знань, оволодіння способами наукового дослідження, усвідомлення учнем своєї індивідуальності, розуміння ним загальнолюдських культурних цінностей); забезпечується залучення вищих навчальних закладів у систематичну роботу з обдарованими дітьми (заходи з професійної орієнтації учнів).

Психологічний супровід обдарованих дітей передбачає: раннє виявлення обдарованих дітей; забезпечення психічного та психологічного здоров'я обдарованих дітей, що навчаються за спеціальними програмами; створення системи психологічного супроводу педагогічного та навчального процесів; впровадження системи відстеження розвитку дитячих здібностей, закономірностей їх динаміки, побудови набору можливих індивідуальних траєкторій розвитку; надання своєчасної психологічної підтримки батькам обдарованих дітей [5].

Варто зазначити, що однією з соціально-педагогічних умов, яка передбачає формування в обдарованих дітей з особливими

освітніми потребами навиків соціалізації, є взаємодія сім'ї та школи. Саме узгодженість дій освітніх інститутів та сім'ї є тою основою, що сприяє успішній адаптації обдарованих «особливих дітей» до соціального середовища, і розглядаються нами як основа, що забезпечує ефективність реалізації соціально-педагогічних технологій роботи з обдарованими дітьми з особливими освітніми потребами. Неодмінною умовою взаємодії сім'ї і школи в роботі з обдарованими дітьми з інвалідністю є врахування педагогами і батьками фізичних, вікових, психологічних та індивідуальних особливостей обдарованих учнів. Адже будь-який вплив на особистість, як стверджує Г. Сорока, здійснюється через її індивідуальні особливості, темперамент, своєрідність характеру, здібності, інтереси, нахили, що дозволяє вибирати найбільш ефективні шляхи взаємодії особистості з навколишнім світом [4].

Нами було досліджено, що також до складових технологій розвитку обдарованих учнів у складі змішаного учнівського колективу також варто віднести такі:

1) На початку вивчення теми задля ознайомлення вчителя з навчальними потребами обдарованих дітей їм надається змога спробувати розв'язати декілька найскладніших вправ, перш ніж виконувати решту завдання. Якщо діти з ними успішно впораються, то здобувають рівень «А», після чого їм дозволяється використати час, що залишився, для заняття тим видом діяльності, який є, на їхню думку, цікавіший і потрібніший, звісно, під контролем учителя. Цей метод можна використовувати на різних уроках: математиці, мові, читанні, метою яких є закріплення умінь і навичок на практиці під час вивчення якогось правила, поняття.

2) Ущільнення навчальної програми, адже обдаровані діти швидше засвоюють програмовий матеріал, ніж їх ровесники, тому в них часто залишається багато вільного часу. Тому учням пропонується «відкуповувати» шкільний час, який вчителі планують для вивчення нового матеріалу. Перед тим, як розпочати ущільнення, потрібно визначити здібності, які мають певні учні, і довіряти досягненням, які вони здобули, самостійно навчаючись. Потім треба вирішити, як використовувати «вільний час», щоб це не стало тягарем для обдарованих дітей, для їхніх однокласників чи

вчителя. Програма може бути ущільнена лише в тих її частинах, де учні мають міцні знання, уміння та навички [3].

Зауважимо, ефективність роботи щодо розвитку творчого потенціалу у школярів в інклюзивному закладі передбачає також створення емоційної, доброзичливої атмосфери в процесі виконання учнями будь-яких творчих завдань; організацію діяльності учнів з розв'язання творчих завдань з опорою на їхні інтереси, потреби, потенційні можливості, здібності тощо; пробудження в кожного школяра дослідницької активності, поглиблення інтересу до творчої діяльності, спонукання до успішних дій та досягнення поставленої навчальної мети [6].

Отже, виходячи із вищенаведеного матеріалу хочемо зазначити що процес взаємодії сім'ї і школи у роботі з обдарованими дітьми з особливими потребами в інклюзивному середовищі є ефективним за таких соціально-педагогічних умов як системного, послідовного процесу взаємодії сім'ї та інклюзивного освітнього закладу; забезпечення партнерських стосунків в процесі взаємодії; педагогічної компетентності педагогів і батьків обдарованих дітей з особливими освітніми потребами; формування мотивації до взаємодії; застосування інноваційних форм та інтерактивних методів взаємодії у позакласній роботі; визначення добровільності та особистісно-мотиваційного характеру включення батьків, педагогів та соціального оточення до їх взаємодії.

Також важливим аспектом є те, що знання фізіологічних, психологічних та індивідуальних особливостей обдарованої дитини з особливими освітніми потребами сприяє визначенню конкретних виховних завдань, вдалій побудові процесу взаємодії, де б дитина могла виявити свої можливості, здібності, творчий потенціал, набути почуття власної гідності та значущості, самовизначитись, а також самореалізуватись у суспільстві.

Список використаних джерел:

1. Марченко О. Інноваційні технології як засіб розвитку обдарованих дітей. URL: <https://s-marchenko.blogspot.com/2016/10/blog-post.html>.

2. Особливості роботи з обдарованими дітьми в позашкільному навчальному закладі. *Збірник «Грані науково-технічної творчості»*

Запорізької області». № 1. 2017. URL: http://www.grani.in.ua/wp-content/uploads/2018/10/visnik1_2017.pdf.

3. Рензулли Дж., Рис О. Модель обогащающего школьного обучения. Основные концепции одаренности и творчества. / под ред. Д.Б. Богоявленской. Москва. 1997.

4. Сорока Г.І. Сучасні виховні системи та технології : навчально-методичний посібник для керівників шкіл, вчителів, класних керівників, вихователів, слухачів ІПО. Харків, 2002. 128 с.

5. Технології соціальної роботи з обдарованими дітьми та молоддю. URL: https://pidru4niki.com/73055/sotsiologiya/tehnologiyi_sotsialnoyi_roboti_obdarovanimi_ditmi_moloddyu.

6. Технології соціальної роботи: навчальний посібник з грифом МОН України. / О.А. Агарков, Д.Ю. Арабаджиев, Т.В. Єрохіна, В.В. Кузьмін, І.В.Мещан, В.М. Попович. Запоріжжя: вид. комплекс АТ «Мотор-Січ», 2015. 487 с.

І. І. Харевич

*студент фізико-математичного факультету
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка*

Науковий керівник: *кандидат психологічних наук, професор
Т. В. Дуткевич, професор кафедри психології освіти Кам'янець-
Подільського національного університету імені Івана Огієнка*

РОЗВИТОК МИСЛЕННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ ПРО ІНТЕГРАЛ

Навчальна діяльність у старших класах створює сприятливі умови для переходу підлітків до вищих рівнів абстрактного та узагальнюючого мислення. Наукові поняття стають для них не тільки предметом вивчення, але й інструментом пізнання об'єктивної дійсності в її закономірних зв'язках і відношеннях (В. В. Давыдов [1]).

Психологи відзначають, що мислення підлітків стає більш системним, тобто знання утворюють певну систему, яка поступово трансформується у когнітивну модель світу, що слугує основою формування світогляду. Розвивається потреба в теоретичному обґрунтуванні явищ дійсності, виведенні часткових зв'язків із загального закону або підведення його під певну закономірність тощо (М. В. Савчин, Л. П. Василенко [3], Н. С. Ярослав, В. С. Король [4] та ін.). Учителі розуміють, що завдання формування мислення учнів, розвитку їх пізнавальної самостійності потрібно вирішувати в органічному зв'язку із процесом оволодіння основами наук. Розвиток мислення сучасних учнів потребує зростання темпу і проблемності викладання, що передбачає активні форми навчання (наприклад, ділові і рольові ігри), що вже давно успішно застосовуються в багатьох країнах світу (І. І. Засядько [2]).

Висока результативність навчання школярів досягається, перш за все, тоді, коли проводиться серйозна робота, спрямована на розвиток мислення та розумової діяльності учнів. Адже не секрет, що для відповіді на будь-яке запитання кожному учневі необхідно

докласти деякі розумові зусилля. І якщо при відповіді на одне запитання потрібно лише відображення закладених в пам'яті знань, то при відповіді на інше задіяні більш значні зусилля розуму.

Розвитку мислення учнів сприяє оволодіння математичними поняттями та явищами. Активізація розумової діяльності учнів на уроках математики вклучає в себе і формування просторового уявлення, і розвиток логічного мислення, і вміння передбачати результат, наполегливо шукати правильний шлях у розв'язанні найскладніших задач.

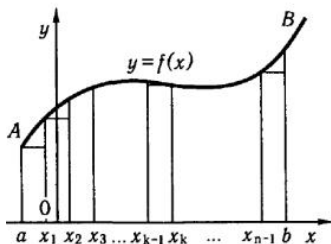
Поняття інтеграла – важливе як у шкільному курсі математики, так і в курсі вищої математики, він пронизує всю сучасну математику. Роботу над формуванням в учнів поняття інтеграла необхідно спрямувати на розвиток їх мислення.

Почати можна з активізації мислення учнів шляхом постановки проблеми за допомогою прикладів задачі про площу криволінійної трапеції. Доцільно, насамперед, звернути увагу учнів на те, що у шкільному курсі геометрії вивчають способи обчислення площ лише фігур правильної форми (багатокутників, круга і його частин). Виникає проблема: як обчислити площу фігури, в якій одна зі сторін є кривою?

У процесі пошуку вирішення поставленої проблеми відбувається розкриття перед учнями суперечності математичної науки, що сприяє їхньому зацікавленню, викликає важливі інтелектуальні почуття (подив). Наприклад, учитель зауважує, що математика одна із точних наук, але є випадки коли навіть математика не може знайти точної відповіді, а дає лиш приблизну. Одним із таких випадків є інтегральне розбиття, де ми поділяємо фігури неправильної форми на такі, площу яких вміємо знаходити за формулами для точного обчислення.

Наприклад, знаходження площі криволінійної трапеції. Абстрактне мислення, яке тільки формується у підлітків, потребує опори на наочно-образне. Тому розумінню сутності інтегрального числення учнями сприяє демонстрація вчителем розбиття криволінійної трапеції на окремі полоси та виділення у кожній з полос їх основної площі у формі прямокутника з маленькою відносно решти полоски ділянкою. Фактично за допомогою інтеграла знаходять суму площ окремих прямокутників, а ті

відносно невеликі ділянки, які не були враховані називаємо похибкою або відхиленням (рисунок).



Правильна фігура — прямокутник
 Наближені, або похибка, від якої абстрагуються

Рис. Геометрична інтерпретація поняття інтегралу.

За допомогою засвоєння поняття про інтегральне числення учні оволодівають прийомом абстрагування від несуттєвих ознак як одним з важливих розумових прийомів, що дозволяють вирішувати складні задачі. Розширюється їх уявлення про математику не лише як про суто точну науку, а й таку, яка не завжди дає точну, а іноді лише наближену відповідь.

Отже робота над розкриттям поняття інтеграла дозволяє розвивати мислення учнів – такі його властивості, як проблемність, абстрактність, гнучкість і широту.

Список використаних джерел:

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения : научное издание. Психологический ин-т., Междунар. Ассоциация «Развивающее обучение». Москва : ИНТОР, 1996. 542 с.

2. Засядько І.І. Принципи проектування активної навчально-пізнавальної діяльності учнів. *Наукові записки. Серія: педагогічні науки*. Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2001. Вип. 39. С. 32–37.

3. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навч. посіб. Київ: Академвидав, 2005. 360 с.

4. Ярослав Н.С., Король В. С. Пізнавальні психічні процеси та пізнавальна діяльність особистості : навч.-метод. посіб. Ніжинський держ. пед. ун-т ім. Миколи Гоголя. Ніжин : НДПУ, 2004. 110 с.

М. В. Хотинська

студентка факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Науковий керівник: *кандидат психологічних наук, доцент О. Б. Столяренко, доцент кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*

ВПЛИВ МІЖСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН НА ПРОЦЕС СОЦІАЛІЗАЦІЇ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

У вітчизняних та зарубіжних дослідженнях проблеми соціалізації особистості суттєва увага надається питанню онтогенезу міжособистісних взаємин. Аналіз результатів, отриманих вченими, дозволяє стверджувати, що у молодшому шкільному віці міжособистісні взаємини розвиваються і набувають нового змісту і форм, які становлять важливу психологічну характеристику даного вікового етапу.

Фундаментальні теоретичні та емпіричні дані, що розкривають значущість міжособистісних взаємин на різних етапах життя дитини, знаходимо у наукових працях Л. Виготського [1, с. 47]. Під час вивчення динаміки будь-якого віку, спочатку потрібно з'ясувати соціальну ситуацію розвитку, підкреслював Л. Виготський. Соціальною ситуацією розвитку, з погляду вченого, є «своєрідні, специфічні для даного віку, єдині і неповторні соціальні взаємини між дитиною і оточуючою її дійсністю» [1, с. 122].

Вітчизняними вченими [1; 3; 4] виявлено значний вплив міжособистісних взаємин на формування психіки дитини. З іншого боку, різні види спільної діяльності дітей та дорослих виступають умовою розвитку їх міжособистісних взаємин, як це докладно показано на прикладі сюжетно-рольової гри.

Предметом багатьох досліджень у галузі вікової та педагогічної психології стали різні аспекти навчальної співпраці, закономірностей розвитку спілкування у системах «дитина-дитина» та «дитина-дорослий», ролі емоцій у міжособистісних взаєминах дітей. Важливим підсумком проведених досліджень стало

обґрунтування положення про сучасне дитинство як процес соціогенезу взаємин дітей і дорослих, опосередкованих їх спільною діяльністю.

Основою сучасних наукових поглядів на соціалізацію молодшого школяра у процесі формування міжособистісних взаємин стала стратометрична концепція А. Петровського [5, с. 117], де розвиток соціальної групи представлений як процес удосконалення взаємин між його членами. Розвиваючи положення стратометричної концепції, вітчизняні психологи вважають, що у процесі формування взаємин дитини, провідну роль відіграє її спільна з оточуючими діяльність.

С. Максименко [4, с. 3] звертає увагу на складну залежність міжособистісних взаємин дітей від їх спільної діяльності. Вчений звертає увагу на взаємний вплив характеру діяльності і параметрів взаємин партнерів. Взаємини, що склалися на основі спільної діяльності, в свою чергу, суттєво впливають на саму діяльність, на її ефективність, а відтак і на формування особистості.

Г. Костюк [3, с. 36] вважає, що на розвиток взаємин дитини важливий вплив має переважаючий тип цінностей особистості, які активно формуються на межі дошкільного і молодшого шкільного віку. Розвиток взаємин із іншими дітьми відбувається як «входження» товариша у внутрішній світ дитини, у склад його самосвідомості.

С. Коробко [2, с. 91] стверджує, що головною умовою розвитку міжособистісних взаємин дитини є особистісне ставлення до неї дорослого, тобто сприйняття ним дитини як самоцінної істоти з універсальними можливостями.

У зарубіжній психології різним аспектам проблеми соціалізації присвячено ряд досліджень. Це, передусім, дослідження впливу міжособистісних взаємин на розвиток особистості (Л. Берк, Дж. Мід, К. Хорні) та спроби класифікувати міжособистісні взаємини і виділити основні їх параметри (К. Флейк-Хобсон, Б. Робінсон).

Л. Берк розглядає міжособистісні взаємини як систему цілісних уявлень особистості про себе та інших. На думку автора, сформовані уявлення допомагають людині орієнтуватись у міжособистісних взаєминах, зменшують тривожність, але,

водночас, сприяють стереотипізації сприйняття і поведінки.

Дж. Мід розглядає соціальне середовище як визначальний фактор розвитку особистості, при цьому, у його теорії ролей першочергового значення набувають міжособистісні взаємини людей та їх рольова поведінка.

Отже, виявлення умов, особливостей та механізмів формування позитивних міжособистісних взаємин дітей молодшого шкільного віку є особливо актуальною проблемою, тому що на цьому важливому етапі розвитку дитини відбувається активний процес становлення особистості, а міжособистісні взаємини є найбільш ефективним засобом управління розвитком особистості. Завдяки включенню в суспільно значущу діяльність навчання, взаємини з ровесниками та дорослими у цей час стають змістовнішими і складнішими, що об'єктивно опосередковується змістом цієї діяльності та новоутвореннями молодшого шкільного віку.

Список використаних джерел:

1. Выготский Л.С. Детская психология. Собр. соч. в 6 т. Москва : Педагогика, 1984. Т.4. 438 с.
2. Коробко С.Л. Робота психолога з молодшими школярами : методичний посібник. Київ : Літера ЛТД, 2016. 426 с.
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ, 1989. 608 с.
4. Максименко С.Д. Молодший школяр у виховному просторі міжособистісних взаємин. *Початкова школа*. 2011. № 8. С. 2 - 5.
5. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М, 1982. 255 с.

І. М. Черечін

*студентка факультету менеджменту освіти та науки
Національного педагогічного університету імені*

М. П. Драгоманова

***Науковий керівник: А. А Булда, професор кафедри педагогіки та
психології вищої школи Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова***

ПРИНЦИПИ ТА УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В ДОШКІЛЬНИХ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЯХ

Науково-теоретичні дослідження і практика здійснення методичної роботи в дошкільних освітніх організаціях свідчать про проблеми, що знижують можливості реалізації вимог соціально-освітньої політики в галузі дошкільної освіти та професійного розвитку педагогів. Перш за все, це проблеми, пов'язані з недостатньою управлінською компетентністю керівників дошкільних освітніх організацій (завідувачів, методистів, старших вихователів): невміння приймати організаційно-методичні рішення; ставити досяжні цілі; системно планувати зміст методичної діяльності; проводити оцінку соціального оточення; аналізувати реальну ситуацію; здійснювати безперервний моніторинг і дослідження професійних потреб і можливостей педагогів та ін.

Методична робота дошкільної освітньої організації в загальній системі управління професійним розвитком педагогів має ґрунтуватися на принципах:

- взаємозалежності об'єкта і суб'єкта управління, що характеризує стійкість / нестійкість досліджуваної системи і припускає, що методичне управління — це процес професійного самовдосконалення педагогів і складна функціональна система суб'єкт-суб'єктної взаємодії між педагогами і керівниками організації [2, с. 243];

- особистісно-орієнтованого навчання педагогічних кадрів, що спрямовані на персоніфікацію особистості, її позицій в процесі навчальних заходів; організацію конструктивної взаємодії і

співпраці, безперервної рефлексії саморозвитку і оцінки досягнутих результатів;

- мотивації та актуалізації, що сприяють створенню сприятливих умов для прояву індивідуальної та колективної творчості, ситуацій успіху та самопрезентації професійних досягнень;

- системно-діяльнісного підходу, спрямованого на надання системної теоретичної та практичної допомоги педагогам у підвищенні їх професійної компетентності з питань якісного здійснення освітньо-виховного процесу в дошкільній освітній організації;

- технологічності, що забезпечує діяльнісний характер процесу навчання і організовується як циклічний процес освоєння, набуття і впровадження педагогічного досвіду;

- діагностичності, що дозволяє своєчасно виявляти індивідуальні можливості кожного педагога, його пізнавальні інтереси; здійснювати диференційований підбір змісту і способів підвищення професійної компетентності, професійної майстерності педагогів.

Умовами реалізації функцій і завдань методичної роботи в ситуації інноваційних перетворень дошкільних освітніх організацій нами прийняті: соціально-світоглядні, соціально-орієнтовані, змістовно-технологічні та рефлексивно-оціночні умови [1].

Соціально-світоглядні умови передбачають формування активної та свідомої позиції педагогів на безперервну самоосвіту і творче професійне пізнання; розвиток ціннісно-сміислової спрямованості та індивідуального професійного стилю (підтримка ініціативи, позитивної самооцінки, впевненість у своїх професійних можливостях, надання права вибору індивідуальної траєкторії професійного розвитку, обмін педагогічним досвідом практичної діяльності та ін) [1].

Соціально-орієнтовані умови зумовлюють мотиваційні чинники професійної діяльності (мотивація навчання і інтересу до пізнання, професійне самовираження; усвідомленість професійного вибору; життєвий і професійний досвід і прагнення до його презентації), а також забезпеченість необхідними ресурсами для оптимального і комфортного здійснення професійної діяльності (матеріально-технічними, науково-методичними та дидактичними,

інформаційними, організаційно-правовими, санітарно-гігієнічними, ін) [1].

Змістовно-технологічні умови характеризують способи освоєння педагогами актуальних знань (методологічних, методичних, психолого-педагогічних, соціальних, етико-правових, виховно-дидактичних, ін.) і націленість на їх творче застосування і використання в професійній діяльності; визначають процесуальну складову методичної роботи (технології, методи, засоби, форми навчання і виховання) з надання системної допомоги педагогам у підвищенні їх професіоналізму і рівня професійного розвитку; дозволяють організовувати навчання педагогів, як активний процес взаємодії по досягненню гарантованого результату у вирішенні завдань дошкільної освітньої організації; відображають необхідність оволодіння педагогічними інноваціями, вміннями проводити обґрунтований вибір педагогічних технологій в умовах варіативності освітніх програм дошкільної освіти.

Рефлексивно-оціночні умови дозволяють вивчати мотиваційно-ціннісні установки вихователів; вихідний рівень професійної компетентності та вміння здійснювати керівництво різними видами дитячої діяльності; особливості взаємин в групі дітей; взаємодія з батьками вихованців, ін.; своєчасно оцінювати методичну роботу як діяльність функціонування або розвитку [4].

Отже, ефективність методичної роботи багато в чому залежить від рівня роботи дошкільної освітньої організації та кожного педагога. Методична робота, це така система, що постійно розвивається, відповідно до сучасних науково-практичних досягнень та відповідає стратегічним і тактичним цілям і завданням. Дошкільна освітня організації сприяє безперервному професійному розвитку педагогів в різних видах діяльності, підвищенню його педагогічної майстерності. Результатом перетворення методичної роботи стає індивідуальна, авторська, високоефективна система педагогічної діяльності дошкільної освітньої організації, а облік індивідуальних можливостей, професійних інтересів кожного педагога ініціює їх прагнення до розробки, систематизації та розповсюдження передового педагогічного досвіду, забезпечуючи активну позицію на

безперервний професійний розвиток і самовираження, підвищення якості виховання, навчання і розвитку дітей.

Список використаних джерел:

1. Белінова Н. В., Сидорова А. Є. Соціально-освітнє проектування в професійній діяльності педагога дошкільної освіти. *Суспільство: соціологія, психологія, педагогіка*. 2017. № 6. С. 59-61.
2. Бічева І. Б., Коровіна Є. А., Сомова Н. М. Управління професійним розвитком педагогів освітньої організації: партисипативний підхід. *Бізнес. Освіта. Право*. Вісник 2016. № 1 (34). С. 242-246.
3. Бічева І.Б., Десятова С. В., Царьова І. А. Розвиток педагогічної творчості майбутнього педагога. *Професійна освіта в Україні і за кордоном*. 2017. № 1 (25). С. 73-77.
4. Найбауер А.В. Про формальну освіту педагогів дошкільних освітніх організацій. *Дошкільне виховання*. 2016. № 12. С. 98-102.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ: СУЧАСНІ РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Збірник наукових праць за матеріалами
Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції
(15 квітня 2021 року)

Друкується в авторській редакції

Підписано до друку 30.04.2021 р. Формат 60x84 1/16.
Друк лазерний. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Ум. друк. арк. 7,5. Титраж 300 прим.

ТОВ «КНТ»
Тел. (099)-232-40-59, (096)555-19-80
E-mail: knt2012@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 581 від 03.08.2001.