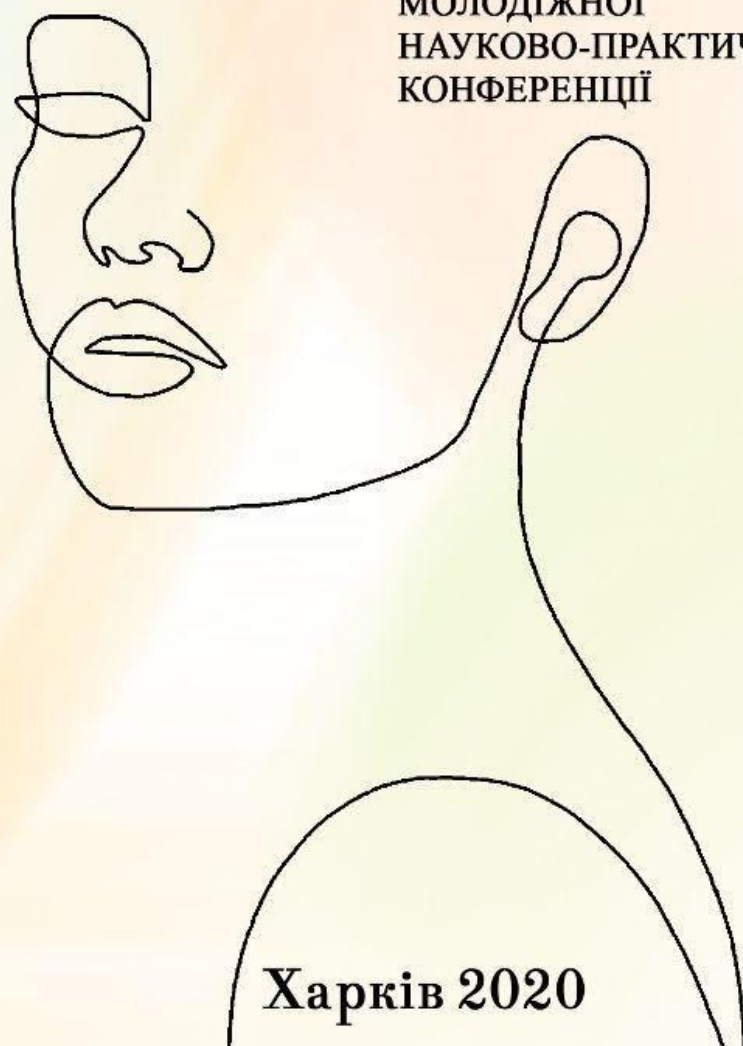


Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна
Факультет психології
Наукове товариство студентів, аспірантів,
докторантів та молодих вчених факультету психології



2020 ВЕКТОРИ ПСИХОЛОГІЇ

МАТЕРІАЛИ МІЖНАРОДНОЇ
МОЛОДІЖНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ



Харків 2020

Міністерство освіти і науки України

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

Факультет психології

Наукове товариство студентів, аспірантів, докторантів та молодих учених

«ВЕКТОРИ ПСИХОЛОГІЇ-2020»

Матеріали Міжнародної молодіжної
науково-практичної конференції

Харків - 2020

УДК 612.821.(082)

ББК 88.34

К 88

«ВЕКТОРИ ПСИХОЛОГІЇ – 2020». Матеріали Міжнародної молодіжної наукової конференції (24 квітня 2020 р., м. Харків, Україна). - Харків

Затверджено на засіданні вченої ради ХНУ імені В.Н.Каразіна, факультету психології від 24.04.2020 р., протокол №4

Редакційна колегія:

Крейдун Н. П., канд. психол. н., професор, декан факультету психології ХНУ імені В.Н.Каразіна

Олефір В.О., д. психол. н., доцент

Кряж І. В., д. психол. н., професор

Кочарян О.С., д. психол. н., професор

Наливайко О.О., канд. пед. н., доцент

Літвякова В.Ю. студентка 3 курсу факультету психології.

Баліцька А.Р. студентка 4 курсу факультету психології.

Глушко М.А. студентка 2 курсу факультету психології

Адреса редакційної колегії: 61077, Харків, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, факультет психології.

Email: psy.ntukarazin@gmail.com

© В. М. Фіцай – дизайн обкладинки

*Психолог - це не той, хто знає відповіді на
питання, а той, хто знає, як їх шукати.*

Д. О. Леонтьєв

ЗМІСТ

«Прикладна психологія»	7
Баєва К.О.	10
Богдановський С. О., Гуляєва О. В	12
Бондаренко А.В.	15
Василяка К.Н.	18
Громак Л. І.	20
Драгниш А. М.	23
Іванчихіна К. О.	25
Нерушенко Є. І.	28
Ніколенко В.В.	31
Стеценко О.В.	34
Фільчакова А.С.	36
Цигічко К.Д.	39
Швець К.І.	41
Широких А. О.	43
«Загальна психологія»	47
Баліцька А.Р.	48
Гмирь О. А.	52
Дружиніна І.А.	55
Іщенко Є.Д	58
Літвякова В. Ю.	60
Мельник О.О.	62
Олійник О. Ю.	65

Сиромолотова К.В. _____	68
Соколянська М. В. _____	70
Чамлай .І, Діхтяренко С. Ю. _____	72
Черних О.А. _____	74
Чуб Р. _____	77
Чупіна К.О. _____	80
Якобчук Н. С. _____	84
«Педагогіка» _____	88
Ганзина А. В. _____	91
Гарбар С.В. _____	94
Дорошенко К. С. _____	97
Оразгелдиев М. М. _____	99
Оразгелдиев М.М. Трибулькевич Е.Г. _____	103
Пупкова А. О. _____	106
Романова Н.М. _____	108
Савчин О. М. _____	111
Хвалько М. І. _____	116
Шевчук Ю. С. _____	119
Шурин О.І. _____	122
« Психологічні міждисциплінарні зв'язки» _____	125
Тетера А.І. _____	126
Татарко К.И. _____	129
Шевченко О. О. _____	132

Секція

«Прикладна психологія»

Придніпровська державна академія фізичної культури і спорту
**Вивчення соціально-адаптивних характеристик
учнів середнього шкільного віку**

Педагогічний процес є головною структурною одиницею цілеспрямованої й регулярної взаємодії педагога і вихованця, під час якої учень опановує соціальний досвід. Значною мірою він відрізняється від виховного процесу, що здійснюється постійно під впливом усієї сукупності чинників, які формують особистість [1,4].

На сьогодні педагогічний процес неможливий без глибокого проникнення у внутрішній світ дитини, розуміння неповторності людини — її індивідуальності. Впливати на розвиток людини, формувати особистість необхідно з урахуванням її особистісних психічних якостей [2,3].

Метою дослідження стало дослідити сформованість соціально-адаптивних характеристик у учнів середнього шкільного віку.

Завдання: проаналізувати особливості розвитку якості педагогічного процесу на основі даних науково-методичної літератури; визначити рівень соціально-адаптивних характеристик учнів середнього шкільного віку; спрогнозувати вплив рівня соціально-адаптивних характеристик учнів середнього шкільного віку на успішність педагогічного процесу.

Методи дослідження: теоретичний аналіз і узагальнення науково-методичної літератури; тестування; методи математичної статистики.

Результати дослідження. Для виявлення соціально-адаптивних характеристик учнів середнього шкільного віку була обрана «Методика для вивчення соціалізації особистості учня» за М.І. Рожковим, що виявляє рівень соціальної адаптованості, активності, автономності і моральної вихованості учнів (у дослідженні взяли участь 25 учнів середнього шкільного віку).

Соціальна адаптованість являє собою активне пристосування індивіда до умов середовища і результату цього процесу [1]. Було з'ясовано, що за шкалою «соціальна адаптованість» 48% учнів мають середню оцінку, 36% - низьку та лише 16% опитуваних мають високу оцінку.

Оцінка автономності проявляється в самовизначенні і незалежності, здатності протистояти соціальному тиску, думати і поводити себе незалежно, оцінювати себе, виходячі з особистих стандартів саморегуляції власної

поведінки [4]. За результатами тестування 60% учнів мають середній рівень розвитку соціальної автономності, 20% - низький рівень і 20% - високий .

Соціальна активність – одна з характерних рис способу життєдіяльності соціального суб'єкта, що відображає рівень спрямованості його здібностей, знань, навичок, прагнень, концентрації вольових, творчих зусиль на реалізацію потреб, інтересів, цілей, ідеалів [4]. Аналізуючі дану характеристику було встановлено, що 56% учнів мають високий рівень, 28% - середній і лише 16% - низький.

Метою морального виховання є формування гуманістичного світогляду на основі розвитку етичної культури школярів. Це відповідає базовому розумінні культури особистості як гармонії культури знань, умінь і ставлень [4].

За даною характеристикою було визначено, що 44% учнів мають середній рівень моральної вихованості, 32% - низький рівень та 24% - високий .

Аналізуючи дані результатів тестування було встановлено, що з 4 характеристик лише соціальна активність знаходиться на високому рівні. Інші мають переважно середню оцінку [3].

Соціально-адаптивних характеристик у суб'єктів освіти, що впливає на якість самого педагогічного процесу.

Методика для вивчення соціалізації особистості учня дозволила визначити, що соціальна адаптованість, активність, автономність та прихильність досліджених учнів до гуманістичних норм, здебільшого знаходиться на середньому рівні.

Перспективи подальших досліджень. Полягають у дослідженні можливості удосконалення педагогічного процесу за допомогою соціально-адаптивних характеристик, а також розробки методичних рекомендацій для вчителів.

Література:

1. Балл Г. А. Понятие адаптации и ее значение для психологии личности. *Вопросы психологии*. 2009. 224 с.

2. Бібік Н. М. Нова українська школа: poradnik для вчителя. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
3. Ляшенко О.Т. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти. *Педагогіка і психологія*. 2005. №1(46). С. 5-12.
4. Назаренко Л.М. Формуємо соціалізуючий простір. Методичні рекомендації . Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. 74 с.

Баєва К.О.

Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина
**Роль вины и представлений о норме в готовности исправить
экоразрушающие действия**

На экологические действия способны все живые существа. Каждое дерево улучшает качество воздуха, каждый волк вмешивается в популяцию тех, на кого охотиться, каждый человек, действуя, содействует деградации или восстановлению природного окружения. Почему многие отказываются от ответственности за поступки и пусть ненамеренно, но вредят природе? Самый простой ответ: у нас всех свое представление о действиях, вредящих природе.

В большом количестве работ в области психологии экосбережения указывается, что одни социальные и личные нормы, препятствуют, другие способствуют проэкологическому поведению [2; 3]. Например, усвоенные в течение жизни личные нормы, говорящие, что экономить воду важно так, как в мире ограниченное количество пресной воды делают более вероятным проэкологическое поведение, чем стандарты, говорящие, что экономия воды – пережиток прошлого или привычка малообеспеченных граждан [там же]. Естественно поведение обуславливают не два фактора. Согласно модели М.С. Онвезен и коллег, посредником между персональными нормами и намерением действовать является чувство вины [3]. По этой причине мы ожидаем, что экологические нормы провоцируют отказ или принятие чувства вины в ответ на вредящие действия. Однако человек с проэкологическими нормами в ответ на вредящие действия переживает чувство вины, стремиться восстановить собственные благополучие

путем экосберегающего действия [2; 3]. Факт в исследовании И.В. Кряж, где участники игры, выбравшие загрязнять озеро, ощущали внутренний дискомфорт и демонстрировали более низкую готовность к проэкологической деятельности, вполне согласуется со сказанным о роли личных норм и влиянии вины на ощущение благополучия. Разделяя точку зрения исследователя насчет того, что снижение готовности действовать проэкологически говорит об активации защитных механизмов, мы можем предположить, что результат обусловлен экоразрушающими нормами игроков. Эти нормы препятствовали испытанию чувства вины, тем самым, задействовали негативные установки по отношению к защите природе [1].

В нашей работе для изучения чувства вины, экоразрушающих норм и готовности исправить экологическое поведение применена измененная методика Розенцвейга в модификации И.В Кряж. Использовано 4 экологически значимые ситуации обвинения и показатели: 1) «Исправлю» – количество ответов, в которых обвиняемый готов исправить поведение; 2) «Нормальная ситуация» – количество ответов, в которых респондент оценивал вред природе как нормативное действие; 3) «Вина» – количество выборов респондентов вины для ответа на вопрос, какие эмоции испытывает обвиняемый. В исследовании приняли участие 50 человек (86% женщины и 14% мужчин).

Регрессионный анализ установил, что «Нормальная ситуация» в роли предиктора чувства вины объясняет 13% общей дисперсии ($\beta = -0,38$; $F=8,06$; Adjusted $R^2=13$; $p < 0,01$). В свою очередь, чувство вины в роли предиктора «Исправлю» объясняет 22% общей дисперсии ($\beta=0,49$; $F=14,93$; Adjusted $R^2=22$; $p < 0,01$). Следовательно, оценка действия, причинившего вред природной среде как ненормативного, вызывает переживание вины, чувство вины влияет на готовность компенсировать этот вред. Подтверждено, что чувство вины связано с экологическими нормами субъекта и играет положительную роль в исправление актов поведения, вредящих живому.

Література:

1. Кряж И.В. Методологические аспекты исследования экологических представлений // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2005. 7(5/1). С.249-259.
2. Miron A.M., Branscombe N.R. Social categorization, standards of justice, and collective guilt. In A. Nadler, T. Malloy, & J. Fisher (Eds.). Social psychology of intergroup reconciliation. New York, NY: Oxford University Press, 2008, P.77-96.
3. Onwezen M.C., Antonides G. J. Bartels J. The Norm Activation Model: An exploration of the functions of anticipated pride and guilt in pro-environmental behavior // Journal of Economic Psychology. 2013. 39. P.141-153.

Богдановський С. О., Гуляєва О. В

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

Особливості Я-концепції у студентів з обмеженими можливостями здоров'я

Дослідження Я-концепції студентів з обмеженими можливостями здоров'я на сьогодні досить актуальне, оскільки її вивчення дає змогу створювати певні корекційні психологічні програми, які у свою чергу будуть впливати на самосприйняття людини та її можливості у міжособистісному спілкуванні, а також гармонізації особистості в цілому, та більш ефективному оволодінню нею навичок професійної діяльності. Проблемою вивчення «Я-концепція» займалися багато, як вітчизняних так і зарубіжних, вчених-психологів, зокрема: У. Джеймс, Р. Бернс, І. Кон, К. Роджерс, А. Маслоу, Л. Венгер, Т. Камінська Ю. Бохонкова та інші.

Метою нашого дослідження є визначення особливостей Я-концепції у студентів з обмеженими можливостями здоров'я.

Я-концепція – це певні динамічні уявлення особистості про саму себе, так звані її установки. Ці уявлення в більшій чи меншій мірі усвідомлюються людиною і мають відносно стійкий характер [1].

Аналіз сучасної літератури дозволяє виявити такі особливості Я-концепції студентів з обмеженими можливостями здоров'я: невміння спілкуватися і налагоджувати контакти з ровесниками та старшими за них людьми, невміння

розподіляти свій час, недостатню вимогливість до себе, невисокі здібності до деяких навчальних дисциплін та низький рівень бажання навчатися [2].

У ситуації фізичного порушення, переживання незадоволеності власним тілом, фіксація на фізичній ваді впливають на формування стійкого уявлення щодо обмеженості тілесного Я, на загальний рівень самооцінки, самовідношення та самоприйняття. Більш того, враховуючи той факт, що фізичне Я (образ тіла) є невід'ємним структурним компонентом картини світу особистості, фізичне порушення стає базовим чинником незадоволеності як власним життям, так і світом у цілому [2].

У нашому дослідженні взяли участь **32 респонденти** з різною групою інвалідності: діти з інвалідністю до 18 років, інваліди з I, II та III групи. Для діагностики Я-концепції ми використали **методику** на дослідження самовідношення С. Р. Пантелєєва (МДС) для виявлення структури самовідношення особистості, а також вираженості її окремих компонентів. Результати проведеного дослідження нам показали, що найвищими показниками у всіх досліджуваних нашої вибірки є дані за шкалою «самоцінність». Такий результат вказує на те, що студенти з обмеженими можливостями здоров'я відчують цінність власної особистості, схильні оцінювати досить позитивно особисті якості, можуть вважати їх унікальними. Це пов'язано з бажанням бути соціально прийнятними, тобто справляти враження на інших (бути «соціально бажаними»). Схожі результати отримали у своєму дослідженні Н. П. Крейдун, О. Є. Поліванової, присвяченому аналізу самовідношення як фактору формування образу життя осіб з інвалідністю, була встановлена «психологічна» неузгодженість між Я-концепцією та її трактуванням вимог, що пред'являє до них соціум. На думку авторів, так звана «соціальна бажаність» у жінок з інвалідністю становить один із внутрішніх факторів визначення та побудови способу життя [3]. У свою чергу найнижчими показниками визначено за шкалою «внутрішня конфліктність». Отримані результати свідчать про те, що у цілому досліджувані нашої вибірки позитивно ставляться до себе, відчують баланс між власними можливостями і вимогами навколишньої дійсності, між домагання і досягненнями, задоволені життєвою ситуацією і собою. Але при цьому можливі заперечення своїх проблем, у їхньому випадку можуть відбуватися певні фантазії успіху, які

«заплямовують» реальність та відіграють ілюзією його досягнення. Найвищий показник за шкалою «внутрішня конфліктність» визначено у першій групі – дітей інвалідів до 18 років. Даний результат, говорить нам про певну наявність внутрішніх конфліктів досліджуваних та неузгодженості з собою. Ми вважаємо, як і інші науковці, які досліджували цю категорію студентів, що їм властивий конфлікт, який пов'язаний з неузгодженості між реальністю та уявою. Іншими словами як зазначають провідні науковці, їм притаманні саме фантазування – ілюзія досягнення значущих цілей у майбутньому, яка впливає на психологічне благополуччя, через що робить їх пасивними [2]. Найнижчі показники за шкалою «замкнутість» визначено також у першій групі, а саме дітей з інвалідністю до 18 років. На нашу думку, це пов'язано з недостатньою соціально-психологічною адаптацією, труднощами соціалізації, а також складністю формування позитивного образу Я. У наслідок цього вони не бажають розкриватися іншим та взаємодіяти з ними.

Таким чином, з'ясовано, що особливостями Я-концепції у студентів з обмеженими можливостями здоров'я є: відчуття власної цінності, прагнення «соціальної бажаності», схильність оцінювати досить позитивно власні якості, але при цьому можуть заперечувати наявність певних проблем, тому, на нашу думку, вони вдаються саме до фантазування, аби відчувати ілюзію досягнення значущих цілей. Саме фантазування робить їх більш пасивними. Формування адекватності Я-концепції у дітей з інвалідністю до 18 років зумовлює критерій замкнутості, який пов'язаний з умінням та навичками взаємодіяти з оточуючими у цілому.

Література

1. Бёрнс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / пер. с англ. М. Гнедовского, М. Ковальчук. Москва: Прогресс, 1989. – 274 с.
2. Гуляєва О. В. Чинники психологічного благополуччя у студентів з обмеженими можливостями здоров'я: автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01. Харків, 2018. – 56 с.
3. Kreidun N. P., Polivanova O. E. Attitude as a faktor of lifestyle formation in people with special needs // VISNIK V. N. Karazin Kharkiv National University, 2016. № 60. P. 56–58.

Катарсис и музыка

Катарсис называют очищением, примирением, наслаждением, просветлением, гармонией. Ведь он, обладая широким спектром разнонаправленных связей, изменчивостью семантики в историческом, культурном и эстетическом контекстах эпох, в системе научного знания терминологически обрёл особый статус ещё с той поры, когда Аристотель использовал его как метафору [1]. Но сохранил он и «паратерминологическую» природу благодаря сути воплощенного в нём феномена, а на грань метафоры его выдвигают противоречивость и семантическая неустойчивость использования.

Проблемой катарсиса затрагиваются разные сферы, ведь в нем не только перекрещиваются различные семантические пласты культуры, но и реализуются принципы художественного и эстетического мышления, психологии творчества и восприятия. Эти законы, принципы и структуры находят воплощение в разных формах, на разных стадиях и уровнях развития, апеллируя к разуму, чувству, знанию и воображению. Зачастую наиболее привлекателен в катарсисе некий акт переживания, в первую очередь, эстетического, «воспитательного». Успешную попытку сочетать эстетический и психологический подходы осуществил Л.С. Выготский в «Психологии искусства». Он рассматривал катарсис как «короткое замыкание», которое способно возникнуть на стыке аффектов формы и содержания, этим фактически он расширил семантику понятия до границ универсального закона искусства [2]. Другая психологическая модель осмысления катарсиса на основе фрейдизма уже сложилась к тому времени, но видела катарсис как высвобождение энергии подавленных импульсов и желаний. Природа катарсиса, по-видимому, зависима от социокультурных взглядов, которые и формируют основные моменты психологии восприятия в определённую эпоху [3].

Воздействие на эмоциональный мир – важнейшая прерогатива искусства. Оно апеллирует прежде всего не к уму, а к эмоциям и чувствам человека, являясь «школой воспитания чувств». Из всех искусств именно музыка с наибольшей

адекватностью моделирует эмоциональные состояния. Музыкальной наукой общепризнано положение об эмоциональном характере музыкального содержания. Гегель писал: «Музыка – искусство чувства, которое непосредственно обращается к самому чувству». Несмотря на то, что большинство учёных выделяет три аспекта преобразующей функции искусства (идейный, этический и эстетический), можно также справедливо заявлять и об эмоциональном аспекте, сущность которого заключается в трансформации эмоциональной стороны речевой интонации в эмоциональную сторону интонации музыкальной. Теория музыкальной интонации отвечает на вопрос, как у слушателя появляется эмоциональная реакция на музыку: интонация выражает и вызывает эмоцию, возведя в ранг самостоятельной ценности собственно эмоциональную окраску речи (феномен речевой интонации) и оставляя «за бортом» понятийно-смысловое ее значение. Таким образом, доказывается эмоциональная природа музыки, что является основанием для вывода: музыкальные эмоции преобразуют эмоции слушателя. Важнейший признак, обособляющий эмоциональный аспект от других аспектов, – непосредственность воздействия по ходу изложения опуса, не связанная с обрабатывающей мыслительной деятельностью. И хотя, разумеется, неосмысленных эмоций в музыке не существует, тем не менее, это – первый, эмоциональный слой мыслительных «фильтров». «В музыке непосредственно выступает только эмоциональное содержание», – пишет С. Раппопорт. Каждая интонация (в частности, интервал или даже один звук в условиях контекстной обособленности) вызывает сразу же определенный эмоциональный отклик [4]. В строгом смысле слова содержание музыкальных структур в соответствии с тем, что содержание любого явления есть совокупность элементов, из которых оно состоит, можно определить как совокупность интонаций - её как будто можно назвать формой произведения. Но категория интонации лежит на стыке формы и содержания, именно на уровне интонации мы сталкиваемся с реальной нерасторжимостью содержания и формы, с невозможностью расщепить эти понятия. Интонация содержательна постольку, поскольку один из двух ее неразделимых ликов с неминуетостью, с необходимостью выражает субъективную эмоциональную реакцию у человека. Интонация скрепляет воедино музыкальные

структуры и человеческие реакции на них. Второй важнейший признак – конкретность эмоционального воздействия, создающая предпосылки сплочения аудитории. Этот аспект имеет практическое значение, так как он способствует утверждению чувства солидарности, единения, спаянности людей. Поэтому С. Раппопорт пишет о «вполне жизненном воздействии на людей» музыкальных эмоций. Мысль о «существенных практических результатах» воздействия ярко выражена Л. Выготским: «Музыка побуждает к действию, и если военный марш разрешается в том, что солдаты браво проходят под музыку, то в каких же исключительных поступках должна реализовываться музыка Бетховена». Сердцевина функционирования аспекта – воспитание культуры эмоций, их утончение. То есть данный аспект базируется на феномене музыкальной интонации и состоит в утончении и раскрытии всех богатств эмоционального мира личности.

Высшая форма действия музыки – нравственное очищение вследствие эмоционального «взрыва» в процессе слушания. Вопрос катарсиса в музыке имеет громадное значение для понимания эмоциональных процессов в сфере становления содержания и формы. Эмоциональную катастрофу, взрыв эмоций, верно понимать как выход переполняющих, кипящих в душе человека эмоций вовне; как разряжение, разрядку, прорыв наружу – при слушании музыки обычно в эту секунду у людей появляются слезы. Эти слезы очищают душу человека и делают его лучше, нравственнее [4]. Катарсис, понимаемый в этическом свете и включающий в себя эмоциональный взрыв, и есть высшая форма действия этического аспекта. Именно поэтому музыкальный катарсис утверждает *«нравственный закон внутри нас» (Кант)*.

Литература:

1. Литвиненко Н.А. Феномен катарсиса: современные подходы.
2. Выготский Л.С. Психология искусства
3. Улыбина Е.В. Взаимодействие тела и слова в теории катарсиса Выготского.
4. Карпычев М. Г. Эмоциональный аспект преобразующей функции музыкального искусства. Этический аспект преобразующей функции музыкального искусства.

Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина

Саморегуляционные факторы личностной ответственности

Ответственность - отношение зависимости человека от чего-либо (от другого), что он воспринимает как определяющее основание для принятия решений и осуществления деятельности, прямо или косвенно направленную на сохранение чего-либо или содействие этому.

Под когнитивным компонентом ответственности понимается система усвоенных личностью знаний о содержании того, что считается в обществе ответственным поведением, о социальных нормах, по которым оно реализуется. Эмоциональный компонент включает иерархию мотивов социально ответственного поведения. А поведенческий же - выбор и осуществление определенной линии поведения, соответствующего нормам социально ответственного поведения.

Была выявлена статистически значимая взаимосвязь эмоционального уровня эссенциальной саморегуляции с регуляторно-динамическим и мотивационно-смысловым блоками многомерно-функционального измерения ответственности. А именно, определено, что повышение эмоционального тонуса (склонность к аффективным и амбивалентным реакциям) и его понижение (склонность к апатии) сопряжено с выпадением когнитивного и поведенческого компонентов из структуры ответственности человека, а также с появлением в его деятельности различного рода трудностей - операциональных и мотивационных. В то же время способность человека поддерживать эмоциональное равновесие открывает возможности формирования зрелых форм ответственности. Такие формы характеризуются не только обязательностью, но и самостоятельностью в принятии решений, отсутствием отрицательных эмоций и, наоборот, стремлением выполнять ответственные задания, а также способностью сопереживать окружающим. Значит, эмоциональный тонус человека является необходимым условием развития личностной ответственности. Неспособность удерживать такой эмоциональный тонус не дает возможности человеку принять на себя ответственность. В процессе

деятельности такие люди испытывают затруднения в преодолении сложностей - легко впадают в негативные эмоции, замыкаются на себе, не способны к самодетерминации. Таким образом, психологическая коррекция эмоционального тонуса (эмоционального интеллекта) человека является важным звеном в развитии и личностной ответственности.

Способность поддерживать внутренний диалог, а, значит, прислушиваться к разнообразным аспектам своего внутреннего опыта способствует тому, чтобы субъект не испытывал страха брать на себя новые обязательства. Его субличности не представляют угрозы, а, наоборот, являются источником необходимой информации при выполнении деятельности. Неспособность к равноправному диалогу отражает низкий уровень ответственности субъекта по всем ключевым компонентам (когнитивному, поведенческому, эмоциональному и регуляторному). Бессистемная хаотическая внутренняя коммуникация не дает субъекту возможности преодолеть сложности в работе, осознать инстанции ответственности (за что, перед кем и почему он должен отвечать). При неравноправном диалоге субъект оправдывается перед какой-либо внутренней инстанцией, негативно воспринимает значимые части собственного опыта. Такие люди также замыкаются на себе и избегают ответственности. Монологичность при этом вовсе не связана с ответственностью. По-видимому, установка на правила и лозунги в некоторых случаях (особенно нестандартных) способствует достижению результатов. Человек действует заранее заготовленным образом, он не сомневается. Однако, в других ситуациях (не критических) монологическая коммуникация может препятствовать выполнению ответственной деятельности.

Таким образом, для развития ответственности следует формировать и соответствующие поведенческие стратегии. На этапе генерации идей стратегия самоуважения позволяет субъекту ценить себя достаточно для того, чтобы поверить в собственные идеи и силы. На этапе принятия результата необходима стратегия благодарности, позволяющая принять коллективные ценности и придерживаться совместных целей. На всех этапах самоактуализации человека стратегия настойчивости позволяет не бояться сложностей и интуитивно

стремиться к новой ответственной деятельности, которая не воспринимается им как что-то негативное. Развитие этих поведенческих стратегий без их искаженных форм само по себе подталкивает человека быть ответственным за себя, близких и свою жизнь, а саму личностную ответственность следует рассматривать в контексте интегрального свойства, способствующего реализации самоактуализирующей тенденции человека.

Литература

1. Успенский П.Д. Четвертый путь: запись бесед, основанных на учении Г.И. Гурджиева / П.Д. Успенский. - СПб.: АО "Комплект", 1995. - 522 с.
2. Кочарян І.О. Типологічні та структурні особливості особистісного симптомокомплексу відповідальності: автореф. дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.01 "Загальна психологія, історія психології" / І.О. Кочарян. – Харків, 2010.
3. Орлов А.Б. Психологическое консультирование и психотерапия: триалогический подход / А.Б. Орлов // Вопросы психологии. – 2002. – № 3. – С. 3-19.
4. Кочарян И.А. Метод процессуальной провокации в психотерапии / Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, серія "Психологія". – Вип. 44. – № 913. – Харків, 2010. – С. 75-81.
5. Кочарян И.А. Работа с амбивалентностью в теории и практике психотерапии / И.А. Кочарян // Психотерапия. – №10 (106). – Москва, 2011. – С. 76-81.

Громак Л. І.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Проблема відповідності нахилів та намірів в учнів десятих класів

Вступ. Розвиток соціально-економічної ситуації в Україні спричиняє виникнення проблем, що постають перед психологічною наукою та практикою. Зокрема, такою проблемою є створення надійної системи психологічної підтримки професійного самовизначення старшокласників у відповідності до їх нахилів та намірів. Учні часто здійснюють свій вибір, орієнтуючись на престиж, матеріальне забезпечення, інтерес, нав'язаний літературою, ЗМІ чи нав'язаний старшим поколінням. Від цього вибору залежить задоволеність роботою, емоційний стан,

фізичне і психічне здоров'я. Актуальна проблема формування професійних намірів відповідно до нахилів старшокласників у сучасних соціально-економічних умовах є недостатньо вивченою. *Мета дослідження* – схарактеризувати відповідність професійних нахилів на намірів в учнів десятих класів. У відповідності до цього були поставлені *завдання емпіричного дослідження*:

1. Дати психологічний аналіз нахилів та намірів як основи професійного самовизначення.
2. Дібрати комплекс методик психологічної діагностики нахилів та намірів.
3. Вивчити особливості та структуру професійних нахилів і намірів в учнів десятих класів.
4. Проаналізувати ступінь відповідності нахилів та намірів по групі в цілому та за гендерною ознакою.

Об'єктом дослідження є особливості професійного самовизначення. *Предмет дослідження* – відповідність професійних нахилів та намірів в учнів десятих класів.

Виклад основного матеріалу. Великий внесок у вивчення професійного самовизначення в юнацькому віці зробили Р.М. Білоус [1], Л.П. Василенко, Н.О. Гончарова [2], Є.О. Клімов [3], В.Ф. Моргун [4], Д. Тідеман, Б.О. Федоришин [5], П.Г. Щедровицький, К. Ясперс та ін. Змістом професійного самовизначення виступають процеси самопізнання, самооцінки і саморозвитку (С.Е. Карпиловська [5], Є.О. Клімов [3], Р.І. Міттельман [5], Є.М. Павлютенков, Н.С. Пряжников, В.В. Синявський [5], Е.М. Ткаченко [5], О.І. Ящинин [5] та ін.). Основою професійного самовизначення є відповідність професійних намірів унікальним здібностям та нахилам суб'єкта. Ця відповідність зменшує складнощі під час процесу опанування досвідом, фахом і допомагає в подальшій професійній кар'єрі.

Для розв'язання поставлених завдань використано загальнонаукові методи теоретичного рівня та методи емпіричного дослідження. Серед методів було обрано анкетування, перевагами якого є легкість застосування й обробки даних, збір значної кількості інформації за короткий проміжок часу, можливість застосування для великої кількості респондентів. Враховуючи специфіку теми дослідження та вік піддослідних, було використано наступні методики: методику вивчення нахилів

«Орієнтовно-діагностична анкета спрямованості інтересів» (за Б.О. Федоришиним) та методику вивчення професійних намірів «На роздоріжжі» (за Л.М. Фрідманом, Т.А. Пушкіною, І.Я. Каплуновичем). Дослідження було проведено в комунальному закладі «Полтавська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 20 імені Бориса Сергія Полтавської міської ради Полтавської області». У ньому брали участь учні десятих класів віком від 15 до 16 років. Обсяг вибірки становив 30 осіб. До неї увійшли представники обох статей (12 чоловічої та 18 жіночої статі).

Аналіз одержаних результатів. У більшості досліджуваних юнацького віку спостерігаються нахили до сфер професійної діяльності «Мистецтво» (16,7%), «Історія» (13,3%), «Спорт» (13,3%). У десятикласників визначені загальні життєві плани – вступ до вищого навчального закладу, технікуму, поєднання роботи і навчання. Обираючи професію, учні орієнтуються в першу чергу на цікаву і змістовну роботу та вказують, що на вибір вплинули батьки. Школярі вважають – щоб стати хорошим фахівцем потрібно спробувати себе в обраній професії. Дві третини учнів мають інтереси до певного типу професійної діяльності (66,7%).

Але значна частина дітей так і не визначилась із професією (33,3%). Причинами цього можуть бути підвищена залежність від життєвих обставин, непостійність власних бажань. Показники по групі в цілому свідчать про те, що у більшості десятикласників (56,7%) наміри вибору професії відповідають нахилам. Це вказує на ознайомленість зі змістом професії та власними індивідуальними можливостями. За гендерною ознакою було виявлено наступне – дівчата мають значно більший відсоток відповідності нахилів та намірів (50%), ніж хлопці (8,3%).

Прикро, що лише по одній особі цікавлять такі сфери професійної діяльності, як «Біологія», «Математика», «Хімія», і нікого не цікавлять – «Електро- і радіотехніка».

Висновки. Отримані дані дозволяють зробити наступні висновки:

1. Головною новоутворення юнацького віку – професійне самовизначення, основою якого є відповідність професійних нахилів і намірів старшокласників.
2. Для дослідження професійних нахилів обрано методику «Орієнтовно-діагностична анкета спрямованості інтересів» і намірів – методику «На роздоріжжі».

3. Результати дослідження дозволяють визначити сучасні орієнтири учнів у світі професій, що пов'язані з мистецтвом, педагогікою, спортом. Значна кількість учнів має сформовані наміри та загальні життєві плани.

4. У більшості десятикласників наміри вибору професії відповідають нахилам. За гендерною ознакою більший відсоток відповідності схильностей та намірів стосовно майбутньої галузі діяльності виявлено у представниць жіночої статі.

Перспективою подальшого дослідження може бути проблема динаміки чи стабільності професійних виборів у віковому аспекті в умовах ринку праці.

Література:

1. Білоус Р.М. Мій професійний вибір: тренінг старшокласників. Методичний посібник / Р.М. Білоус; за ред. В.Ф. Моргуна. – Кременчук, 2010. – 125 с.
2. Гончарова Н.О. Основи професійної орієнтації. Навчальний посібник / Н.О. Гончарова; за ред. В.Ф. Моргуна. – К.: ВД «Слово», 2010. – 168 с.
3. Климов Е.А. Как выбирать профессию: Кн. для учащихся /Е.А. Климов. – 2-е изд., доп. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
4. Моргун В.Ф. Профессиональная адаптация и призвание личности/ В.Ф. Моргун, Л.Г. Перетятко, Н.О. Чайкина // Актуальные проблемы современной психологии: Матер. науч. чтений, посвященных 60-летию Харьковской психологич. школы / под ред. Е.В. Заики.–Харьков, 1993.–С. 275-277.
5. Федоришин Б.А. Система профинформационной работы со старшеклассниками / Б.А. Федоришин, С.Е. Карпиловская, Р.И. Миттельман, В.В. Синявский, Е.М. Ткаченко, О.І. Ященин. – К.: Рад. школа, 1988. – 176 с.

Драгниш А. М.

Харківський національний університет ім. В.Н.Каразіна

Уява та особистість

Індивід здатний не тільки споглядати і пізнавати світ, проте також змінювати його. Це було б неможливо без прогнозування власних дій. Для того щоб змінити реальний світ, необхідно мати здатність змінювати його у своїй уяві.

Психологічний процес, що знаходиться в основі формування нових образів шляхом оброблення використаного матеріалу сприйняття, набутого в минулому, іменується уявою.

Уява – це, на мою думку, вельми важлива характеристика особистості. Вона виражається у снах, мріях, галюцинаціях, творчості, але крім того і у відтворенні реальних предметів.

Уява безпосередньо пов'язана з усіма аспектами людського життя. Вона пов'язана із пам'яттю і спирається на її процеси. Вона включена в сприйняття, доповнюючи фігури, які спостерігаються суб'єктом. Крім того є близький взаємозв'язок між уявою та мисленням.

Перш за все, в якому ступені індивід здатний модифікувати дану дійсність, визначає його. Одному навіть в думках складно щось «зрушити з місця», уявити те, що щось не так, як зазвичай. У таких людей переважає інертність. Їх дійсність – безперервні стандарти, буденність. Для інших – кожна нова обстановка – це ніяк не недоторкана дійсність, яку необхідно зберігати в тому вигляді, а вихідний матеріал для перетворюючої діяльності індивідуума. І знову ж таки, це значна оцінка індивіда і його підходу до світу.

Величезну значимість має питання про характер зміни дійсності, характерний для уяви. Найбільш значимим у даному питанні вважається взаємозв'язок серед значимістю емоційності, з одного боку, та критичним контролем інтелекту, з іншого. У зв'язку з домінування того або іншого етапу виділяють відповідні види уяви:

- суб'єктивну уяву, що характеризується низьким контролем мислення, реальністю, що ніби «заслана оболонкою фантастики»;
- критична, реальна уява, не підпорядковується суб'єктивності емоцій та видозмінює дійсність, беручи до уваги закономірності і спрямованості формування об'єктивної реальності.

У різних людей уява являється переважаючою у різних сферах – у одних в одній, у інших в іншій. Націленість персони становить значну роль в встановленні тенденції, згідно якій проходить формування уяви. Коло інтересів персони формують пов'язані із уявою спеціалізовані осередки психологічної чутливості. У

залежності від загального напрямку діяльності особи, його уява може бути більш активною – у 1-го у сфері практичної роботи конструктивного, технологічного винахідництва, у 2-го – в сфері образного, у 3-го у сфері академічного творчості. У будь-якій людині укладено певний "шматок фантазії", проте у кожного уява і фантазія виражаються по-своєму.

Таким чином, уява вважається однією з досить важливих характеристик особистості. У кожного вона має свій специфічний «напрямок». І через тісний зв'язок з іншими аспектами життєдіяльності має на них значний вплив.

Література

1. Загальна психологія – Сергєєнкова О.П. – Поняття про уяву, її функції та особливості, Київ «Центр учбової літератури» 2012р.
2. «Основы общей психологии» Рубинштейн Л.С, Москва, «Педагогика» Т.1. 1989 г.
3. Шрагіна Л. І. « Теоретико-методологічні засади дослідження вербальної уяви особистості», Харків, 2013.

Іванчихіна К. О.

Харківський національний університет ім. В.Н.Каразіна

Поняття стратегій поведінки та психологічні особливості копінг-стратегій

Процеси подолання людиною важких життєвих подій в психологічній науці прийнято позначати як адаптивну поведінку або копінг-поведінку. Копінг - порівняно молоде поняття в психології, яке представляє собою цілий напрям нових досліджень в науці, як серед зарубіжних, так і серед вітчизняних вчених. Проблема копінга почала розроблятися ще в 40-50-х рр. Вперше термін «копінг-поведінка» з'явився в психологічній літературі в 1962 році. Л. Мефі застосував його, вивчаючи яким чином діти долають кризи розвитку. А в 1966 році Р. Лазарус в своїй книзі «Психологічний стрес і процес подолання з ним» звернувся до копінгу для опису усвідомлених стратегій подолання стресу і з іншими подіями, що можуть породжувати тривогу [4]. В даний час широкого поширення набула саме концепція подолаючої поведінки, що запропонована зарубіжними дослідниками С. Фолкманом та Р. Лазарусом [3,с.24]. Сирота А. Н. відзначає, що копінг-поведінка - це форма

поведінки, яка відображає готовність людини вирішувати життєві проблеми, вміння використовувати певні кошти для подолання психоемоційного стресу[4]. Г. І. Шіралієва у своїй роботі вказує, що поняття копінг-стратегії охоплює широкий спектр людської активності, від несвідомих психологічних захистів до цілеспрямованого подолання кризових ситуацій[4].

В. А. Рогачов і І. М. Конопльова відзначають, що на даний момент в психології існує три підходи до вивчення подолаючої (копінг) поведінки [1,с.132-133], а саме:

- Его-орієнтована концепція - базується на теорії З. Фрейда та дослідженнях його дочки А. Фройд. У даній концепції подолання є несвідомим адаптивним механізмом, що направлено на зняття внутрішньої напруги;
- Концепція, в якій подолання залежить від стійких особистісних рис. Саме ці стійкі риси характеру є визначальними факторами у виборі стратегії поведінки.
- Концепція когнітивно-феноменологічного подолання стресу – засновниками даної концепції є Р. Лазарус і С. Фолкман. На даний момент саме вона, як зазначалося вище, є найпоширенішою концепцією подолаючої поведінки.

Р. Лазарус і С. Фолкман запропонували класифікацію копінг-стратегій, що включає у себе два типи копінгу. До першого відносять проблемно-орієнтований копінг, який, на думку авторів, пов'язаний зі спробами людини поліпшити відносини «людина-середовище» шляхом зміни когнітивної оцінки ситуації[3]. Прикладом такого копінгу може бути або пошук потрібної інформації про подальші дії чи навпаки утримання людини від імпульсивних та необдуманих дій. Другий тип копінгу за Р. Лазарусом та С. Фолкманом є емоційно-орієнтований копінг, що включає в себе думки і дії, які мають на меті знизити фізичне або психологічне вплив стресу[3]. Коли людина використовує цей тип стратегії своєї поведінки, вона не ставить за мету знайти вихід із складної, проблемної для неї ситуації. Цей тип спрямовано лише на те, щоб дати людині відчуття полегшення та знизити рівень тривоги. Яскравим прикладом до емоційно-орієнтованого типу копінгу є стан, коли людина уникає проблемної ситуації чи заперечує її, можливо, використовує гумор

чи вживає різні речовини, що допомагають розслабитись людині(алкоголь, наркотичні речовини тощо).

В рамках вивчення копінг-стратегій відзначається тенденція пов'язувати поведінку у важких ситуаціях з когнітивними оцінками суб'єкта. Виділяють два типи когнітивних оцінок: первинна і вторинна[1]. Первинна когнітивна оцінка дає визначення стресовій ситуації як загрозової або яка не містить загрози благополуччю. Друга когнітивна оцінка є доповненням первинної оцінки. Вторинна оцінка визначає ресурси і механізми подолання стресової ситуації[1].

За думкою К. Карвера та його колег виділяють декілька блоків копінг-стратегій. До першого блоку належать найбільш адаптивні копінг-стратегії, що спрямовані на вирішення проблемної ситуації[3,с.26]. До них дослідники віднесли: активний копінг, планування, пошук допомоги у соціального оточення, оцінювання ситуації з її позитивних боків та відношення до неї як до періоду у житті, прийняття реальної ситуації[3,с.27]. Другий блок складається з стратегій поведінки, які спрямовані на адаптування людини у стресовій ситуації. Цей набір копінг-стратегій має за мету пошук емоційної підтримки оточуючих, придушення будь-якої конкуруючої діяльності та очікування найбільш сприятливих умов для вирішення проблемної ситуації[3,с.27]. До третього блоку належать вже не адаптивні копінги: фокус на емоціях та їх вираженні, заперечення, ментальне відсторонення(розваги, сон, зміна діяльності тощо) та поведінкове відсторонення(відмова від вирішення проблеми) [3,с.27].

У ході експериментального дослідження М. А. Чумакової було виділено дві стратегії вибору: 1) орієнтація на пошук інформації та негайне прийняття рішення для подолання ситуації невизначеності - наявність даної стратегії визначає інтелектуально-особистісний потенціал як незмінну характеристику особистості; 2) прагнення прийняти і зберегти ситуацію невизначеності - наявність даної стратегії говорить про можливість розвитку свого інтелектуально-особистісного потенціалу[2,с.29].

Отже, поняття копінг-стратегії є досить новим у психології, але і користується великим попитом у дослідників. Копінг-стратегії це форми поведінки людини, що

спрямовані на її адаптацію та підтримку свого психологічного благополуччя у стресовій ситуації. Важливо буде зазначити той факт, що копінг не потрібно зводити тільки до емоційних аспектів. Це такі форми поведінки, що об'єднують у собі як і когнітивну, так і емоційну оцінку ситуації та власного стану.

Література:

1. Рогачев В.А., Коноплева И.Н. Взаимосвязь копинг-стратегий сотрудников правоохранительных органов со стилевыми особенностями саморегуляции [Электронный ресурс] // Психология и право. 2015. No 1. URL: http://psyandlaw.ru/journal/2015/n1/Rogachev_Konopleva.phtml
2. Рогачев В.А., Коноплева И.Н. Аналитический обзор исследований по проблеме неопределенности и изучения копинг-стратегий у сотрудников правоохранительных органов. [Электронный ресурс] // Психология и право. 2018(8). No 1. С.26-43
3. Человек в условиях неопределенности: Сб. мат. Всерос. конф. / Новосиб. гос. ун-т Новосибирск – 2006 – с.272
4. Ширалиева, Г. И. Особенности копинг-стратегий у студентов педагогического колледжа / Г. И. Ширалиева. — Текст : непосредственный, электронный // Молодой ученый. — 2016. — № 12 (116). — С. 806-809. — URL: <https://moluch.ru/archive/116/31373/>

Нерушенко Є. І.

Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна

Специфіка експериментального дослідження емоційної сфери дітей дошкільного віку

Емоційна сфера людини являє собою широкий спектр його переживань і почуттів. Вона виконує ряд функцій, таких як стимулююча, регуляторна, усунення інформаційного дефіциту, основною серед яких є оціночна. Емоційна сфера складається з емоційних переживань і почуттів. Будь-яке переживання — це оцінка процесу задоволення будь-якої потреби індивіда. Почуття – це оцінка можливості конкретного об'єкта задовольнити цю потребу індивіда. Емоційні переживання

людини діляться на емоції і емоційні стани [2]. В області психологічного знання проблема емоційного розвитку займає значне місце і є однією з найбільш обговорюваних. Це пов'язано з неоднозначністю розуміння суті і змісту процесу емоційного розвитку, його механізмів, а також умов, що на нього впливають. Особливого значення розвиток емоційної сфери набуває у дошкільному віці.

Вивчення емоційної сфери дітей є одним з найважливіших видів професійної діяльності педагога-психолога. Такі особливості емоцій дитини, як нерозчленованість, суцільність, різноманіття та рухливість, викликають певні труднощі у вивченні її емоційної сфери. Основним принципом підбору адекватних для дітей психодіагностичних засобів є адаптованість стимульних матеріалів, процедури і критеріїв інтерпретації. Діагностика емоційної сфери дітей здійснюється за допомогою основних діагностичних методів: тестування, спостереження, анкетування, опитування, бесіди та аналізу продуктів дитячої творчості в індивідуальній та груповій формі психодіагностичної взаємодії. Регулярне спостереження дозволяє досить об'єктивно оцінити емоційний стан дитини в умовах дитячого саду - при взаємодії з вихователем і з однолітками, в процесі організаційної діяльності та окремих режимних моментах. При використанні даного методу можна зіткнутися з такими труднощами:

- неможливістю уникнути суб'єктивізму спостерігача, оскільки інтерпретуючи результати спостережень, психолог (педагог), не обмежується тільки науковими уявленнями, а й включає в оцінку власні стереотипи суджень, емоційні відносини, ціннісні орієнтації і т.д.;
- спостерігач може фіксувати лише зовнішнє вираження емоцій, а різні емоції можуть виражатися однаково. Наприклад, і від страху, і від здивування широко відкриваються очі, збільшуються зіниці; опущені очі і голова можуть вказувати на сором'язливість, страх або небажання спілкуватися; сльози можуть бути викликані страхом, сумом чи гнівом.

Спостереження за дитиною повинне відбуватися в природній ситуації: в групі, на прогулянці, під час приходу в дитячий садок і коли уходить з нього. Для того щоб достовірніше інтерпретувати результати спостереження не слід робити передчасні

висновки, необхідно якомога ретельніше фіксувати зовнішні прояви поведінки, вести спостереження за можливістю тривалий час і тільки тоді приступати до аналізу результатів [1; С. 6].

В ході спостереження слід звернути увагу на такі параметри емоційних проявів, як:

- Емоційний фон. Він має багато спільного з настроєм, але це більш розмита, тривала і стійка форма вираження емоційного стану. В цілому емоційний фон дає інформацію про ступінь емоційного благополуччя дитини.

- Вираженість емоцій. Як правило, дошкільнята не володіють культурними формами вираження емоцій, не завжди можуть стримувати такі емоційні прояви, як плач, крик і т. п. Важливо спробувати побачити, наскільки багатий і різноманітний емоційний світ дитини, чи засвоїла вона емоційні відтінки, чи її емоції «плоскі», односторонні, невиразні.

- Емоційна рухливість. Емоції дітей більш рухливі, ніж у дорослих, що зовні виражається в швидкому і легкому переході від печалі до радості, «від горя до веселощів». Проте надмірно швидка і часта зміна настроїв говорить про підвищеність емоційної рухливості, нестійкість.

Також існують такі параметри оцінки розвитку емоційної сфери:

- адекватна реакція на різні явища навколишнього середовища;
- диференціація і адекватна інтерпретація емоційних станів інших людей;
- широта діапазону емоцій, які дитина розуміє і переживає, інтенсивність і глибина переживання, рівень передачі емоційного стану в мовному плані, термінологічна оснащеність мови;

- адекватний прояв емоційного стану в комунікативній сфері.

Запропонована класифікація передбачає спостереження за дитиною або групою дітей в режимні моменти, в процесі інтелектуальної, спортивної, ігрової діяльності та вільної гри. Фіксувати результати можна в спеціальні таблиці. Можна використовувати оцінки в балах, застосовувати кольору або будь-які інші знайомі позначення. В результаті спостереження можна виявити причини неблагополуччя, труднощі, що виникають у дитини в тих чи інших ситуаціях [1; С. 7-8].

Отже, у експериментальних дослідженнях емоційної сфери дітей дошкільного віку найчастіше використовують метод спостереження, який, в свою чергу, має ряд деяких складностей. Для отримання достовірних результатів вести спостереження необхідно тривалий час та намагатися не робити передчасних висновків, адже різні емоції дитини можуть виражатися однаково, також спостерігачу дуже важко уникнути суб'єктивізму. Проте регулярне спостереження дозволяє оцінити емоційний стан дитини як у колективі, так і в окремих ситуаціях.

Література:

1. Муниципальное автономное учреждение «Информационно-методический Центр «Альтернатива» Диагностика эмоционально-личностного развития дошкольников, психологический практикум для педагогов-психологов дошкольных образовательных учреждений, 2018. – 383 с.
2. Эмоциональная сфера человека и ее регуляция [Электронный ресурс] – Режим доступа до ресурсу: https://xn--80ahc0abogjs.com/valeologiya_739/emotsionalnaya-sfera-cheloveka.html.

Ніколенко В.В.

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

Вплив темпераменту на успішність навчальної діяльності учнів

Не знайти людей, однакових за психічним якостями. Вони різняться безліччю прикмет, поєднання яких утворює індивідуальність особистості.

Темперамент відноситься до індивідуальних відмінностей, які можна помітити на початку життя, формуючи реакцію на події в соціальному та фізичному середовищі та реакцію навколишнього середовища на них. Темперамент включає настрій дитини, її емоційність, активності та орієнтації, а також обумовлює ступінь контролю на основі уваги.

Відсутність знань щодо впливу темпераменту на темп і стилі взаємодії надзвичайно часто стає першоджерелом сталого незадоволення та зниження якості діяльності. Прикладом такого може виступати розбіжність між темпераментами учня та вчителя. Так, сангвіністичний темперамент педагога – стрімкий, моторний,

експресивний, і флегматичний темперамент школяра, можуть створювати напругу у стосунках: в такій ситуації швидше за все вчитель буде постійно засмучуватись і гніватись з приводу неквапливості та незворушності учня. При цьому всьому вчитель сприйматиме ці якості як позитивні (надійність, ґрунтовність, врівноваженість) [1].

Б. М. Теплов зазначав, що в залежності від властивостей темпераменту люди відрізняються не кінцевими наслідками дій, а прийомами досягнення результатів. Далі цю думку розвивали радянські психологи, які провели ряд досліджень і постановили про зв'язок між способом реалізації дій та властивостями темпераменту. Виявилось, що кожна людина при виконанні деякої роботи виробляє власний особливий стиль діяльності. Безпосередньо саме з цієї причини одні учні роблять уроки відразу приходячи зі школи, а інші спочатку відпочивають. При виконанні творчого завдання деякі складають план, а деякі за просто справляються без нього; при виконанні завдань з математики хтось все розкладає на дії, а хтось перебирає в умі теорему і формули. Такий індивідуальний стиль діяльності є найбільш дієвим шляхом досягнення результату та способом вирішення поставленої задачі [3].

Сам собою темперамент не визначає ні характер, ні здібності. Так, сангвініки відрізняються швидкими реакціями, а для флегматиків характерними виступають повільність дій та складність до переключення з однієї справи на іншу, в той час як для сангвініка це не викликає жодних ускладнень. До активної роботи схильні холерики, проте в них виникають складнощі у стримуванні та гальмуванні себе. Швидка стомлюваність притаманна меланхолікам, хоча першочергово в них виділяють ряд позитивних якостей. Вже за цими характеристиками можна сказати, що учням з різними темпераментами необхідні різні темпи та режими роботи. Як приклад: групі учнів було запропоновано протягом уроку вирішувати прості арифметичні приклади. В ході експерименту були зафіксовані такі розрізнення: на відміну від учнів сильного типу, учні слабого типу, на первинному етапі вирішили більшу кількість вправ, проте вони швидко втомились і продуктивність знизилась; а учні з таким рисами темпераменту яким було необхідне так зване «розгойдування», щоб включитись в роботу могли значно довше виконувати завдання, не знижуючи продуктивності [1].

В окремих випадках при виконанні монотонної роботи учні з відносною слабкістю нервової системи мають ряд переваг: їх підвищений рівень чутливості захищає від зниженої сприйнятливості, від сонливості, яка може виникнути в таких умовах. Проте в тих видах праці, де доводиться мати справу з винятково сильними, неочікуваними або страхітливими подразниками, учні слабого типу, саме через властивості темпераменту не в змозі впоратись з поставленими цілями [2].

У навчальній діяльності кожен тип темпераменту проявляє себе як з позитивних, так і з негативних психологічних сторін. Енергійність, запальність холерика, якщо вони спрямовані на досягнення мети, досить цінні якості, проте їх недостатня врівноваженість, як емоційна так і рухова виражається в нестриманості, різкості. Спостереження показують, що викладачі схильні задавати ритм, що відповідає їх темпераменту: учитель з типовим сангвіністичним темпераментом вимагає від учнів швидкого виконання завдань, притому задає такий ритм, який непосильний багатьом учням, не за рівнем знань, а саме за властивостями темпераменту. Звичайно, не можна стверджувати, що успішність навчання залежить тільки від темпераменту та методики викладання, є й ряд інших факторів, які все ж впливають на навчальну діяльність. Проте нехтування властивостями темпераменту веде до виникнення різного роду складнощів, які обтяжують шляхи досягнення поставленої цілі [1].

Отже, у відповідних умовах, і при слабкому типі нервової системи здатна розвиватись сильна воля, і навпаки, при сильному типі нервової системи в умовах «тепличного виховання» можуть виникати ознаки недостатньої енергійності та безпорадності. Не всякий холерик рішучий та не всякий сангвінік чуйний. Такі ознаки мають формуватися, виховатися. Це передбачає і саморегуляцію, і самовиховання. Темпераменти не можна оцінювати ні в якому випадку як гарні або погані. Кожен з них по відношенню до певного виду діяльності має як сприятливі так і не сприятливі сторони. Тому заходи навчального та виховного типу слід обирати таким чином, щоб вони протидіяли недолікам темпераменту та розвивали його сильні сторони.

Література:

1. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика : учебное пособие / Н.П. Локалова. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 368 с.

2. Очерк теории темперамента / В. С. Мерлин. - Москва : Просвещение, 1964. – 304 с.
3. Индивидуальный стиль и индивидуальные стили — взгляд из 1990-х // Стиль человека: психологический анализ / под ред. А.В.Либина. М.: Смысл, 1998, с. 93-108.
4. Проблемы индивидуальных различий / Б.Д. Теплов. – М., 1961. – 536 с.

Стеценко О.В.

Харківський національний університет внутрішніх справ

Образ дитинства у засобах масової інформації

Сучасна людина живе в стрімкому інформаційному потоці серед безліч нових засобів мас-медіа, які здебільшого покликані впливати на психіку людини з метою комерції, маніпуляції тощо. Особистість не може відгородитися і не усвідомлювати інформацію, але вона здатна критично ставитися до неї, вміти правильно працювати з нею, відмежовувати потрібну/корисну від зайвої. Тому надзвичайно важливим є формування медіаграмотного, медіакомпетентного здобувача освіти.

Мета дослідження полягає у визначенні особливості ролі засобів масової інформації як модулятора сприйняття поведінкових особливостей людини.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали роботи дослідників, які вивчають медіаосвіту (В. Бакіров, М. Ватковська, Н. Габор, С. Гончаренко, В. Іванов, Т. Іванова, А. Литвин, Г. Онкович, Б. Потятиник, Г. Почепцов, В. Синьов, М. Слюсаревський, Л. Стародубцева, А. Шевцов, І. Чемерис, А. Хуторський, О. Янишин).

Об'єктом дослідження є засоби масової інформації як модулятор світосприйняття.

Предмет дослідження – образ дитинства у засобах масової інформації.

У ході дослідження було здійснено теоретико-методологічний аналіз проблеми; емпірично досліджено роль засобів масової інформації у модуляції сприйняття поведінкових особливостей дитини та створенні стереотипів щодо образу дитинства; на основі отриманих висновків створено збірку тренінгів з розвитку критичного мислення у контексті медіаосвіти.

Засоби масової інформації сьогодні – це наймогутніший чинник впливу на психічний стан людей. Поряд з сім'єю, школою і університетом механізм масової комунікації – найважливіший канал отримання інформації про суспільство і, отже, засіб його більш детального пізнання і вивчення.

Медіаосвіта спрямована навчити усвідомлювати, аналізувати, критично осмислювати інформацію; визначати походження джерел інформації та медіатекстів; правильно інтерпретувати медіатексти.

Під час дослідження було сформовано фокус-групи. Працюючи у фокус-групі досліджувані підлітки лише підтвердили наші здогадки. Аналізуючи рекламу вони самі зазначили наприкінці роботи групи, що реклама змушує думати зовсім не про той зміст, який несе продукт. І як результат, формує нові асоціації з товаром.

Сучасні діти звикли до екранів, змалку полюбляють фотографуватися й ставати героями відеосюжетів. Вони дорослішають у світі, де засоби масової інформації стали невід'ємною частиною повсякденного життя: з медіа діти й підлітки черпають знання про світ, дивлячись відео, кінофільми, спілкуючись у соціальних мережах, розширюють свій соціальний досвід, обирають зразки для наслідування й навіть створюють установки для прийняття життєвих рішень.

Фокус-група дорослих зазначила, що існує певна стереотипність сприймання дитинства. Дошкільнята – вередливі, мають вади мовлення, що потребують корекції логопеда, діти молодшої школи негативно сприймають школу, у медіа-індустрії нав'язується їй негативний образ, втрачається мотивація до навчання. Діти підлітки постають проблемними, важкими, схильними до жорстокої, аморальної поведінки. Виходячи з образу фільмів, рекламних роликів – перебувають у стані депресії, емоційного виснаження, що не відповідає реальності.

Система впливу на людину найбільш дієвих маніпуляційних засобів енергоінформаційних, лінгвістичних, психотропних загалом і засобів масової інформації, зокрема, заснована на врахуванні її психічних особливостей. При цьому значних успіхів досягли саме засоби масової інформації. За їхніми механізмами люди формують «свою» думку, вступають в конфлікти, визначають відношення до

політичних партій і суспільних лідерів, виховують дітей, формують світогляд за власні поведінкові реакції.

Розроблені за отриманими результатами тренінги, покликані формувати свідоме ставлення до власного життя, критичне мислення, медіаосвіченість людини, побудовані за темами: встановлення життєвих цілей та пріоритетностей їх досягнень, формування стійкості до зовнішнього впливу; визначення життєвих принципів, які людина протягом життя має право самостійно змінювати; критичний аналіз життєвих ситуацій; здатність урахувувати думку інших людей, а якщо вона суперечить особистій, – розібратися, хто жертва маніпуляцій – особистість або її опоненти; здатність довіряти собі та своєму внутрішньому «Я»; виявлення та робота зі стереотипами у свідомості; робота з емоціями: контроль, самоконтроль; критична оцінка засобів масової інформації.

Література:

1. Бурім О. В. Медіаосвіта як важливий компонент соціально-педагогічної профілактики деструктивного впливу ЗМІ на особистість / О. В. Бурім. [Електронний ресурс] / – Режим доступу: <http://www.uk.orgsun.com/1/1/1858-1.php>
2. Голоднікова Ю. Українська медіаосвіта: в пошуках сенсу інновацій / Ю. Голоднікова [Електронний ресурс] / – Режим доступу: <http://www.mediakrytyka.info/media-filosofiya/ukrayinska-mediaosvita-u-poshukakh-sensu.html>
3. Чорна Л. Психологічний вплив телебачення на дітей і дорослих / Л. Чорна // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2002. – № 4. – С. 48-52.

Фільчакова А.С.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Взаємозв'язок захворюваності дітей та сімейних стосунків

Психосоматика вивчається вже протягом двох століть. Вона представляє собою галузь науки, яка досліджує взаємозв'язок емоційних переживань та захворюваності, а також вплив психосоматичного захворювання на поведінкові реакції людини на навколишній світ.

Патогенна ситуація для дитини може виникнути в різних взаємовідносинах індивіда: сімейних, учбових тощо. Родинні стосунки, як правило, виступають в ролі найбільш важливих, значимих для людини, чим пояснюється їх провідна роль у формуванні патогенних ситуацій і психічних порушень. Е.Г. Ейдемільер вказує на те, що порушення системи сімейного виховання, дисгармонії та сімейних взаємовідносин являються, за даними вітчизняних досліджень, основними патогенними факторами, які обумовлюють появу психосоматичних розладів. Дитина від народження до 6 років має сильну прив'язаність до батьків, певний симбіотичний зв'язок з ними, особливо з матір'ю. Таким чином, дитина до 6 років може виступати в ролі ідентифікованого пацієнта сімейної системи, що в свою чергу дає можливість визначити певні сімейні взаємовідносини через проявлені симптоми психосоматичних розладів самої дитини.

Проблема психосоматичних співвідношень залишається однією з найбільш складних проблем сучасної психології та медицини, не дивлячись на те, що тісний взаємозв'язок психічного і соматичного вивчається протягом декількох століть. Загалом над цією проблемою працювали: Е. Г. Ейдемільер, З. Фрейд, Е. Вітковер, О. І. Захаров, І. Г. Малкіна-Пих, Т. Б. Хомуленко та багато інших.

Серед досліджуваних сімей були виявлені такі тенденції взаємовідносин. Сім'ї мають відхилення за надмірним емоційним прийняттям своєї дитини, проявом чого є гіперпротекція. Виявлена недостатність вимог-заборон та вимог-обов'язків до дитини, а також мінімальність санкцій за провину. Подружжя проявляють пасивний характер, а також негативне ставлення до конфліктних ситуацій, що стосуються різних життєвих тематик, окрім ситуацій неузгодження норм поведінки стосовно членів сім'ї. До таких розбіжностей думок подружжя відноситься позитивно.

За результатами дослідження виявлено, що захворюваність дихальної системи дитини до 6 років пов'язана з емоційною нестабільністю сім'ї загалом. Де не має чітко визначених особистісних кордонів та правил, емоційний стан батьків вагається від надмірної турботи та тривоги до відторгнення дитини. У таких сім'ях переважає заохочення майже будь-якої дії дитини, гіперпротекція в різних її проявах, а також при цьому недостатня емоційна підтримка в сім'ї один одного.

Захворюваність шлунково-кишкового тракту дітей до 6 років пов'язана насамперед з надмірними вимогами до себе як до батьків, що проявляється через певну заборону винесення конфлікту подружжя до процесу виховання дітей, що в свою чергу несе за собою негативне ставлення до себе як до батьків, адже під час конфліктних ситуацій відчують свою неповноцінність, а відповідно й проявляється через позитивне ставлення до автономії подружжя.

Перевага батьками жіночих якостей у вихованні дитини як чоловічої, так і жіночої статі пов'язана з захворюваннями покривної системи дітей до 6 років. Частіше діти мають проблеми зі шкіряними покровами в сім'ях, де батьки пред'являють надмірні вимоги саме до жіночності, або приписують жіночим якостям позитивність, гідність, вважаючи чоловічі якості «поганими».

Таким чином, маємо тенденцію, в якій дитина до 6 років може виступати регулятором сімейної системи, адже на її здоров'ї можуть відображатись поки що не власні психологічні труднощі, а лише психологічні проблеми батьків.

Література:

1. Брызгунов И. П. Психосоматика у детей / И. П. Брызгунов. – М: Психотерапия, 2009. – 480 с. – (Из практики педиатра).
2. Карвасарский Б. Д. Клиническая психология: учеб. для вузов / Б. Д. Карвасарский. – СПб: Питер, 2004. – 1122 с. – (4-е издание).
3. Фролова Ю. Г. Психосоматика и психология здоровья: учеб. пособие / Ю. Г. Фролова. – Минск: ЕГУ, 2003. – 172 с. – (2-е издание).
4. Хомуленко Т. Б. Основы психосоматики: навч.-метод. посіб. / Т. Б. Хомуленко. – Вінниця: Нова Книга, 2009. – 120 с.
5. Эйдемиллер Э. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб: Питер, 2009. – 668 с. – (4-е издание). – (Мастера психологии).

Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна

Архетипічні образи в прояві лідерських якостей особистості

Проблеми глобалізації та їх впливу на людське самопізнання, зростаючий інтерес до процесів самоідентифікації та задачі пошуку глибинних базових протообразів та концептів, які можна узагальнено назвати архетипами можуть дати опис первинних моделей різних характеристик особистості. Отже, аналіз змісту поняття та методології вивчення архетипів стає все більш актуальним в психологічних дослідженнях.

Карл Густав Юнг, засновник психоаналітичного підходу, поширив в західній культурі ідею про архетипи [5]. Вперше термін «архетип» вжито К. Юнгом в 1919 р в статті «Інстинкт і несвідоме» [6].

Теорія К. Юнга знайшла практичне застосування в різноманітних сферах людського знання і діяльності, що, без сумніву, збагатило саме її зміст, а також призвело і до суттєвого розуміння термінів. Саме завдяки специфіці західного мислення, чимало фахівців сприймають теорію Карла Юнга досить критично, вважаючи невиправданим наділення особливим значенням області несвідомого, що призводить до міфологізації психологічної науки загалом [4].

Архетипи (загальнолюдські прототипи) – це основні поняття аналітичної психології, первинні утворення, що входять в автономний психічний фонд колективного несвідомого (поряд з індивідуальним несвідомим), яке ніколи не може стати змістом свідомості. В архетипах відображений досвід попередніх поколінь, що передається у спадок (через структуру мозку).

О. Нойбергер запропонував таку класифікацію архетипових паттернів лідера: «герой» (героїчна харизма), «батько» (патерналістська харизма), «рятівник» (місіонерська харизма) і «цар» (велична харизма). З'єднання теорії Юнга з теорією Маслоу про базові потреби проводять у своїй роботі М.Марк і К.Пирсона [3].

Співвідносячи кожен з виділених ними архетипів з певною категорією потреб: архетипи «Творець», «Дбайливий», «Правитель» - з потребою в стабільності і контролі, архетипи «Шут», «Славний малий», «Коханець» - з потребою в

приналежності і володінні, «Герой», «Бунтар», «Маг» - з потребою в ризику і майстерності, «Простодушний», «Шукач», «Мудрець» - з незалежністю і самореалізацією. У літературі зустрічаються й інші архетипи лідера: «Повелитель», «Хранитель», «Естет», «Воїн», «Мислитель», «Друг», «Дитина», «Мандрівник» [2].

Якщо розглядати архетип як сукупність психологічних особливостей та стилів поведінки, що виражаються у виконанні керівником тієї чи іншої управлінської ролі, то розрізняють чотири головних архетипів керівника: «лідер», «адміністратор», «плановик», «підприємець». «Лідер» вміє спілкуватися з людьми, здатний оцінити потенціал кожної людини і зацікавити його в повному використанні цього потенціалу. «Адміністратор» здатний виявити місце збою в роботі і вжити необхідних заходів для його усунення. «Плановик» прагне до оптимізації майбутньої діяльності організації, концентруючи ресурси у вирішальних областях діяльності організації для досягнення поставлених цілей. «Підприємець» прагне змінити динаміку розвитку організації, шукає нові напрямки діяльності та можливості розширення номенклатури продукції, сміливо експериментує, не боячись ризику, ставить нові, більш складні завдання.

Лідери - це особи, наділені високим соціальним статусом. Теоретики функціональної школи (Т. Парсонс, Р. Мертон, К. Девіс) при аналізі соціальної позиції розводять поняття «престиж» і «повага». Престиж пов'язаний з формальною характеристикою самого займаного положення: це «схвалення, яке пов'язане тільки з займаємо становищем», а повага - з тим, як людина «відноситься до правильного виконання обов'язків положення». Таким чином, престиж - «мотивація до прагнення зайняти це становище», а повага - «мотивація виконання тих вимог, які пред'являє положення» [1].

Таким чином, дослідники відзначають - саме несвідоме відповідає поведінковим патернам лідера і саме архетипи і є основою його авторитету і популярності. Вище зазначені нормативні уявлення існують у культурі, як декількох моделей лідерської поведінки, що акцентують будь-який елемент глибинних підстав. Подальша робота у цьому напрямку буде продовжена по виділенню цих архетипів шляхом аналізу вітчизняних реалій.

Література:

1. Davis K. A conceptual analysis of stratification/ Amer.Soci.Revi. Vol. 7. – 1942, № 3., с. 321
2. Иващенко А. Архетипы корпоративной культуры // Технологии управления маркетингом. – 2007, № 4 (4). – С. 88–96.
3. Марк М., Пирсон К. Герой и бунтарь. Создание бренда с помощью архетипа / Пер. с англ. под ред. В. Домнина, А. Сухенко. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.
4. Мелетинський Є.М. Аналітична психологія і проблема походження архетипових сюжетів // Несвідоме: сб-к. Новочеркаськ, 1994. - С. 167.
5. Юнг К.Г. Про архетипи колективного несвідомого / Архетип і символ / Упоряд. і вступ. ст. А.М. Руткевич. - М.: Ренесанс, 1991. - С. 97-98.
6. Юнг К.Г. Проблеми душі нашого часу. - М.: Академ. проект, 2007. - 280 с. 4

Швець К.І.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Сутність поняття конфлікт

Конфлікт, ще у філософських трактатах давнини визначався як зіткнення інтересів, проте це поняття у науковому вжитку почало використовуватися порівняно недавно. На Заході лише в 1901 р. у «Словнику філософії і психології» за редакцією Дж. Болдуїна, вперше з'являється поняття «конфлікт законів». У філософських та психологічних працях радянського періоду конфлікти визначалися або через поняття «суперечності», «зіткнення», або через уявлення про реакції людей на певні невідповідності, що зустрічаються в їх життєдіяльності. Деякі автори підкреслювали гострий емоційний характер переживань під час конфлікту як його суттєву ознаку.

Конфлікт у психології визначають як «зіткнення протилежно спрямованих, несумісних одна з одною тенденцій, окремо взятого епізоду в свідомості, в міжособистісних взаєминах індивідів або груп людей, пов'язане з негативними емоційними переживаннями» [2, с.113].

А.В. Петровський визначає конфлікт як зіткнення протилежно спрямованих цілей, інтересів, позицій, думок або поглядів опонентів або суб'єктів взаємодії [5, с. 97].

А.Т. Ішмуратов розуміє конфлікт як «вияв неузгодженості інтересів; незгоду між двома чи більше сторонами (персонами або групами), коли кожна сторона намагається зробити так, щоб було прийнято саме її позицію чи цілі, і стати на заваді іншій стороні, яка чинить те саме» [3, с. 155].

На думку О.В. Киянової, О.В. Ксенчук, «конфлікт – зіткнення протилежно спрямованих цілей, інтересів, позицій, думок або поглядів двох або кількох людей. В основі будь-якого конфлікту лежить ситуація, що залучає або суперечливі позиції сторін з якого-небудь приводу, протилежні цілі й засоби їх досягнення, або неспівпадіння інтересів, бажань опонентів» [4, с. 179].

На думку Н.В. Гришиної, конфлікти можна розглядати як реакцію людей на перешкоду до досягнення різних цілей спільної діяльності, на поведінку інших, яка не відповідає очікуванням, а також як реакцію на ґрунті несумісності характерологічних шаблонів поведінки, відмінності культурних основ і потреб [2, с.132].

Ф.М. Бородкін і М.М. Коряк уточнюють поняття конфлікту. На їхню думку, конфлікт – це діяльність людей, і, отже, завжди припускає переслідування мети. Приписування конфліктній дії категорії мети дозволяє визначити конфліктуючими сторонами тільки ті, які здатні до доцільної, свідомої поведінки, тобто до усвідомлення власної позиції, планування власних дій, свідомого використання засобів. Звідси випливає, що конфліктуючі сторони обов'язково мають бути діяльними суб'єктами. І це дозволить відокремити реальних учасників конфлікту від таких, що постають як інструменти, знаряддя, засоби боротьби будь-яких суб'єктів конфліктної взаємодії [1, с. 36].

Слід зазначити, що на сьогодні конфлікт розглядають не лише як негативне явище. Як зауважують М. Робер і Ф. Тільман, незважаючи на те, що конфлікт – це стан потрясіння, дезорганізації щодо рівноваги, яка передувала, він є генератором нових структур (не завжди кращих).

Науковці визначають різні суттєві ознаки поняття «конфлікт». На думку Г.В. Ложкіна та Н.І. Пов'якель, – це наявність: різноспрямованих сил, а не тільки протилежних, як вважали раніше; поля взаємодії для цих сил; суб'єктів взаємодії, тобто суб'єктів конфлікту [5, с. 136].

Сутність концепції конфліктних ситуацій, що розділяє більшість зарубіжних дослідників, полягає в тому, що в поняття конфлікту входять і актуальні дії, і різні форми прихованих психологічних антагонізмів. В умовах конфлікту дії або мета учасників в якнайширшому значенні пов'язані «взаємно перешкоджувальним чином». Навпаки, у ситуації співпраці цілі або дії учасників пов'язані «взаємно сприятливим чином», тобто повне або часткове досягнення мети однією стороною позитивно пов'язане з повним або частковим досягненням мети іншою [4, с. 142].

В результаті, можна підсумувати. На сьогоднішній день не існує єдиного підходу до визначення поняття конфлікту, і розбіжності в його розумінні ми спостерігаємо в сучасних наукових працях. Проте більшість із них поєднує те, що презентуючи поняття «конфлікт» дослідники (якщо йдеться про взаємодію людей) підкреслюють наявність суперечок, які набувають форми розбіжностей.

Література:

1. Бородкин Ф.М. Внимание: конфликт! / Ф.М. Бородкин, Н.М. Коряк. – Новосибирск, 2005. – 314 с.
2. Булах І.С. Долинська Л.В. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів / І.С. Булах, Л.В. Долинська. – Київ, 2002. – 114 с.
3. Ішмуратов А.Т. Конфлікт і згода. Основи когнітивної теорії конфліктів / А.Т. Ішмуратов. – К. : Наукова думка, 1996. – 189 с.
4. Ксенчук Е.В. Технология успеха / Е.В. Ксенчук, Е.В. Киянова. – М. : Дело ЛТД, 1993. – 186 с.
5. Ложкин Г.В. Практическая психология конфликта / Г.В. Ложкин, Н.И. Повякель. – К., 2002. – 254 с.

Широких А. О.

Рівненський державний гуманітарний університет
**Психологічний супровід життєвого проектування юнаків у системі
професійної освіти**

Феномен психологічного супроводу розглядається у вітчизняній психології та педагогіці в контексті інноваційних процесів в освіті. Кожен з існуючих сьогодні підходів до розуміння сутності та змісту психологічного супроводу акцентує увагу

на окремих його аспектах. Узагальнюючи їх, відзначаємо, по-перше, що психологічний супровід є системою (або комплексом) заходів (або дій) психолога, що спрямована на створення умов для успішного навчання, діяльності та розвитку особистості на різних етапах онтогенезу (М. Р. Бітянова, Є. Ф. Зеєр та ін.) [5]; по-друге, результатом психологічного супроводу є повноцінна реалізація психологічного потенціалу особистості, формування психологічної компетентності щодо здійснення вибору та подолання труднощів особистого та професійного життя (Є. М. Александрова, Т. І. Чиркова та ін.) [1, 4]; по-третє, потреба у психологічному супроводі як специфічній технології (або напрямку діяльності практичного психолога) особливо зростає в ті вікові періоди, що пов'язані зі зміною соціальної позиції, перебудовою способу життя і діяльності, самовизначенням, а також протягом вікових криз [2, 3]. Технологія психологічного супроводу запускає механізми саморозвитку, активізує власні ресурси людини, розкриває перспективи особистісного зростання.

На основі здійсненого теоретичного аналізу досліджень К. О. Абульханової-Славської, Г. О. Балла, Ф. Ю. Василюка, О. В. Люсової, Ю. О. Мірошніченко, А. В. Петровського, Л. В. Помиткіної, В. А. Роменця, Т. М. Титаренко та ін. життєве проектування особистості, на нашу думку, являє собою процес побудови проекту життя майбутнього на основі смисложиттєвого пошуку, що включає визначення життєвих цілей, розробки життєвих планів та осмислення життєвих перспектив, що втілюються у життєві стратегії суб'єкта життєпроекування.

Предметом психологічного супроводу життєпроекування студента виступає суб'єкт-суб'єктна і суб'єкт-об'єктна розвиваюча взаємодія, спрямована на вирішення суб'єктом розвитку актуальних проблем особистісного, професійного та соціального становлення. Основний зміст супроводу включає організацію взаємодії та спрямований на засвоєння супроводжуваними нових моделей поведінки, спілкування і діяльності [4].

Аналіз життєпроекування юнаків дозволив визначити основні компоненти цього процесу, а, отже, виділити наступні умови саморозвитку студента в освітньому просторі ВЗО: організація освітнього процесу з вираженою орієнтацією

на майбутню професію; інтеграція освітніх технологій життєвого проектування студента; актуалізація здатності до рефлексії студента [3, 6].

Зважаючи на це, психологічний супровід життєвого проектування студентів повинен враховувати означену специфіку та спрямовуватися на визначення наявних у студентів різних факультетів навчання перешкод та допомогу в їх ефективному подоланні. Проведений аналіз дозволив визначити провідні підходи до змістовного наповнення та побудови системи психологічного супроводу життєвого проектування студентів.

Технології психологічного супроводу представлено сукупністю методів розв'язання завдань підвищення ефективності життєвого проектування. Це, насамперед:

1) Психологічні тренінги, спрямовані на: формування здатності до аналізу особливостей майбутньої професійної діяльності; підвищення рівня домагань, мотивування на нові досягнення, отримання енергії та ресурсів для ефективної діяльності у професійній сфері; розвиток автономних альтруїстичних смисложиттєвих орієнтацій юнаків, активізація їх екзистенційного “Я”, механізму екзистенційної рефлексії; дослідження минулих та передбачуваних майбутніх етапів життєвого шляху; розвиток активної, творчо-перетворювальної стратегії проектування свого майбутнього; інтеграція складових інтимно-особистісної лінії життєвого проекту; актуалізація життєві спрямованості юнаків на суб'єктне управління своєю кар'єрою, сприяння виробленню ними автономних засобів професійного саморозвитку тощо.

2) Моніторинг процесу життєвого проектування, що включає поточну психологічну діагностику та контроль навчальної успішності студентів.

3) За наявності виявлення особистісних девіацій використовуються методи індивідуального консультування.

4) Важливе значення надається створенню сприятливого середовища для зміни обмежувальних переконань, тренування реакцій і розуміння поведінки інших, а також корекції окремих функцій за допомогою спеціально підібраних вправ в процесі індивідуальної та корекційної роботи, в яких формуються навички взаємодії з людьми різного віку, навички конструктивної поведінки у конфлікті та ін.

Отже, психологічний супровід у нашому розумінні – це, передусім, створення умов для повноцінного розвитку і навчання майбутнього фахівця в конкретному освітньому середовищі університету. Застосування психологічного супроводу покликано забезпечити підтримку і допомогу студентам у навчально-професійній діяльності.

Література

1. Александрова Э. М. Психологическое сопровождение школьников / Э. М. Александрова. – М.: Academia, 2002. – 206 с.
2. Белановская О. В. Динамика жизненных планов в юношеском возрасте / О. В. Белановская, А. И. Турецкая // Возрастная и педагогическая психология: сборник научных трудов. – 2007. – Вып. 7. – С. 127-135.
3. Гріньова О. М. Психологічні особливості авторського життєвого вибору в юнацькому віці / О. М. Гріньова // Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологічні науки. – 2018. – Том 23. – Вып. 1(47). – С. 155-159.
4. Демидова Т. П. Психологическое сопровождение профессионально-личностного становления обучающихся в средних профессиональных учебных заведениях / Т. П. Демидова. – М.: Воронеж, 2006. – 112 с.
5. Зеер Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург: Рос. гос. проф. пед. ун-т; Нижнетагил. гос. проф. колледж им. Н. А. Демидова, 2002. – 126 с.
6. Мірошніченко Ю. О. Особливості прийняття управлінських рішень відповідно до фаз проектного циклу / Ю. О. Мірошніченко // Управління проектами та розвиток виробництва: зб. наук. пр. – 2011. – №4 (40). – С. 16-20.

Секція

«Загальна психологія»

Харківський національний університет ім. В.Н.Каразіна

Уявлення про кохання молодих жінок і чоловіків

Активна зацікавленість людства до феномену «кохання» виникла ще у представників філософської думки епохи Відродження. Теоретичний аналіз показав, що кохання є не просто подією, а процесом, що розвивається, вдосконалюється і ґрунтується на соціальних поглядах та системі переконань кожного індивіда. Кохання людини має культурно-історичну природу та являє собою вищу форму людської близькості, яка забезпечує оптимальні психологічні умови для особистісного розвитку й самореалізації кожного з партнерів. Кохання - це інтенсивне, напружене і відносно стійке відчуття, фізично обумовлене сексуальними потребами, що виражається в прагненні бути з максимальною повнотою представленим своїми особистісно-значущими рисами в житті іншого так, щоб будити в ньому відповідь прагнення тієї ж інтенсивності, напруженості і стійкості.

Мета: дослідити уявлення про кохання у молодих жінок і чоловіків з різним сімейним станом.

Методи та методики дослідження – методика семантичного диференціалу Ч.Осгуда, опитувальник тріада кохання Р.Стенбрега, модифікація методики граничних сенсів Д.О.Леонтьєва. Для статистичного аналізу даних ми використали коефіцієнт кореляції Спірмена та непараметричний U-критерій Мана –Уїтні.

Вибірка складається з тридцять одної людини віком від 18 до 22, серед яких шістнадцять жінок у шлюбі та п'ятнадцять незаміжні, усі являються студентами I-V курсів таких спеціальностей як психологія, математика, фізика, іноземні мови, економіка, туристичний бізнес.

Уявлення про кохання формується у дитинстві через близьке оточення, і зміст поняття «Кохання» трансформується протягом всього життя. Одним з найважливіших факторів впливу на формування різних видів кохання – це потреби у різні вікові періоди людини. У чоловіків на формування уявлення про кохання впливають соціальні установки, стереотипи та образ взаємин між батьками.

Уявлення про кохання у жінок формується під впливом засобів масової інформації, кінофільмів, книжкових образів тощо.

Результати за методикою семантичного диференціалу Ч.Осгуда показали, що поняття «кохання»:

- у заміжніх жінок і незаміжніх жінок суттєво не відрізняються, бо семантична відстань між семантичним простором поняття “Кохання” для вибірки жінок, що перебувають у шлюбі та незаміжніх жінок склала 1,207;
- у одружених чоловіків і неодружених чоловіків значно відрізняються, бо семантична відстань між семантичним простором поняття “Кохання” для вибірки чоловіків, що перебувають у шлюбі та неодружених чоловіків склала 2,651.

Результати за опитувальником «Тріада кохання» Р.Стернберга:

- компонент «близькість» має найбільше значення для 33,3% заміжніх жінок і для 53,3% незаміжніх та для 43,8% одружених чоловіків і для 43,8% неодружених;
- компонент «пристрасть» має найбільше значення для 20% заміжніх жінок і для 6,6% незаміжніх та для 13,8% одружених чоловіків і для 37,5% неодружених;
- компонент «відданість» має найбільше значення для 46,6% заміжніх жінок і для 40% незаміжніх та для 43,8% одружених чоловіків і для 13,8% неодружених.

Результати за модифікацією методики граничних сенсів О.М.Леонтьєва показали, що одружені чоловіки у коханні найбільшого значення надають емоційній складовій з потенціалом саморозвитку, а заміжні жінки зосереджені на реалізації кохання у соціальному контексті. Незаміжні жінки приділяють увагу емоційним і соціальним аспектам у рівній мірі, а неодружені чоловіки більш емоційному і когнітивному контексту. Обидві вибірки не надають статевому аспекту кохання великого значення.

Завдяки проведеному кореляційному аналізу за методом Спірмена нами було виявлено, що кореляція між усіма показниками досягає рівня статистичної значущості ($p \leq 0.05$ и $p \leq 0.01$).

В ході дослідження нами було висунуто дві гіпотези: нульова гіпотеза (A_0) «вступ у шлюб впливає на уявлення про поняття «кохання»» та альтернативна

гіпотеза (A1) «вступ у шлюб не впливає на уявлення про поняття «кохання»». Завдяки проведеному аналізу, альтернативна гіпотеза A1 була підтверджена.

Уявлення індивідів, що знаходяться у стосунках, про кохання впливають на рівень бажаності та готовності до шлюбу. Шлюб – це один з проявів почуття кохання, але обумовлений соціальними факторами. Психологічна готовність до шлюбу виникає після гармонійного поєднання у партнерів: фізіологічного, емоційного, духовного та соціальних поглядів.

Заміжні та незаміжні жінки мають близьке розуміння поняття «Кохання», в той час як одружені і не одружені чоловіки далеке розуміння поняття «Кохання». Для чоловіків важливими є емоційна складова, а жінки зосереджені соціальному контексті. Для неодружених жінок найбільше значення відіграє емоційна складова кохання.

Семантичні ядра, які виділили досліджувані: фізіологічні (статеві) потреби; емоційні потреби; соціальні потреби; саморозвиток.

У всіх заміжні жінок домінують соціальні аспекти кохання на відміну від фізіологічного аспекту. У незаміжніх жінок переважають соціальні та емоційні аспекти, в той час як фізіологічні аспекти важливі окремим досліджуваним. Щодо саморозвитку, то цей фактор стає провідним у взаємному бажанні партнерів і вступ до шлюбу не впливає на цей фактор.

Компоненти «близькість», «пристрасть» і «відданість» у всіх вибірках присутні та виражені приблизно на однаковому рівні через те, що досліджувані знаходяться у одній віковій категорії, а досліджувані, що знаходяться у шлюбі, мають не більше одного року подружнього життя. У вибірок, що перебувають у шлюбі, уявлення про кохання пов'язано з когнітивним та мотиваційним компонентом, вони керуються розумом. Вони розводять поняття емоційної інтимності і статеві потяги, їх не цікавить суто фізіологічна складова сексу, вони роблять акцент на емоційній складовій. Для вибірок, що не перебувають у шлюбі, статеве життя не відіграє визначної ролі у контексті кохання, а когнітивна складова пов'язана із потребою саморозвитку у рамках кохання. Через те, що досліджувані є представниками одного соціального прошарку та знаходяться у одній віковій

категорії, на них впливають схожі соціальні норми, а також вони схильні мислити відповідно до певних соціальних стереотипів.

Отже, кохання – це форма людської близькості, яка обумовлена сексуальними, соціальними та особистісно-значущими потребами, які змінюються протягом життя. Ідеальне кохання потребує від суб'єктів кохання взаємних почуттів та гармонійне поєднання особистісних рис та потреб. Формування уявлення про кохання починається з дитинства і змінюється під впливом соціокультурних стереотипів, але головну роль відіграє особистісний розвиток і власний досвід. Кохання залежить від об'єкта, але для неї необхідно володіння деякими якостями, без яких людина не здатна по справжньому любити. Кохання обумовлене сексуальними і особистісними потребами та потребує щирості почуттів, вірності партнеру. Уявлення подружжя про кохання виконують важливі регулюючі функції в шлюбно-сімейних відносинах, детермінуючи в значній мірі побудову подружніх відносин. Уявлення про кохання виступають як усвідомлюваний або неусвідомлюваний образ кохання як безпосереднього, інтимного, глибокого почуття, предметом якого є інша людина.

Література:

1. Гончарова Н.В., Меньшикова Т.И. Изучение отношения юношей и девушек к романтической любви [Электронный ресурс] // Гуманитарные научные исследования. - 2011. - № 2. – Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2011/10/196>.
2. Екимчик О.А. Любовь в отношениях мужчины и женщины: методы психологической диагностики. / О.А.Екимчик // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. - 2011. – № 40 - 16 с.
3. Макарова Е.Ю., Цветкова Н.А. Гендерные особенности представлений о любви в юношеском возрасте / Е.Ю.Макарова, Н.А.Макарова // Журнал Теория и практика общественного развития - 2014 - №21 – С.318-322
4. Перминова И. В. Представления о любви и удовлетворенность жизнью и браком супругов / И.В.Перминова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № 6 (июнь). – URL: <http://e-kon-sept.ru/2017/170133.htm>.

5. Смарышева В.А. Психолого-акмеологические возможности формирования осознанных представлений о любви [Электронный ресурс] / В.А.Смарышева // Журнал «Акмеология» - 2014. – 2(50). – с.29-32. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21497355>
6. Sternberg, R. J. Love is a story. / R. J. Sternberg // The General Psychologist. – №30 (1) – 1994. – 111с.

Гмирь О. А.

Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна

Вплив негативних емоцій на поведінку людини

Кожного дня людина взаємодіє з різноманітними явищами реальності, які безпосередньо впливають на неї. Наприклад, щось може порадувати її, а інше – засмутити. Тобто, кожна людина здатна реагувати на все, що її оточує та з чим вона взаємодіє й ці реакції мають назву – емоції.

Під емоціями розуміють суб'єктивне ставлення людини до об'єктивної реальності, яке проявляється у міміці, пантоміміці, поведінкових реакціях та у змінах фізіологічних показників. Вони здатні не лише відображати значущість об'єктів дійсності для людини, а й спонукати її до певної діяльності. До цього часу не існує теорії, яка б однозначно пояснила природу походження емоцій.

Теорій виникнення та функціонування емоцій існує велика кількість. У даній сфері працювали такі науковці як Ч. Дарвін, П. Анохін, В. Кеннон - П. Бард, С. Шехнер, К. Ізард. Кожен з науковців висунув власну теорію походження та функціонування емоцій, всі вони мають власну аксіоматичну основу.

Також слід відмітити, що не існує однієї єдиної класифікації емоцій. Наприклад, І. Кант класифікував емоції за їхнім впливом на життєдіяльність особистості (стенічні та астенічні), Т. Браун за основу взяв часову тривалість протікання емоцій, Б. Додонов класифікував емоції за мотивами, які супроводжуються тими чи іншими емоційними проявами і тому він виділяв: альтруїстичні, комунікативні, глоричні, праксичні, пугнічні, романтичні, гностичні, естетичні та гедоністичні. Кожна класифікація розглядає певний аспект емоцій.

Емоції відіграють значущу роль у життєдіяльності людини. Під час взаємодії з навколишнім світом людина по-різному сприймає об'єкти дійсності та по-різному ставиться до них. Одні можуть викликати у неї позитивні емоції, а інші - негативні і на основі цього відбувається формування поведінкових реакцій. Позитивні та негативні емоції здатні по-різному впливати на поведінку людей.

Дослідженням поведінки, як феномену психіки займалися представники біхевіористичного напрямку. Його основоположником вважається Джон Уотсон, а відомими представниками – Едуард Торндайк, І. П. Павлов, Едуард Толмен та Беррес Скінер, які стверджували, що поведінка людини повністю залежить від стимулів. Тобто є такі поняття як S (стимул) та R (реакція), взаємопов'язані між собою. Це проявляється у тому, що певний стимул викликає певну поведінкову реакцію. До стимулів можна віднести внутрішні фактори - ступінь адаптації людини, особливості особистісних установок та ставлення до об'єкта, відносно якого спрямована поведінка; і зовнішні фактори – вплив оточення: ефект соціальної фасилітації та інгібіції.

Безпосередньо на поведінку впливають емоційні стани, такі як афекти і фрустрація.

Афекти – це сильне, короткочасне збудження, що виникає раптово, оволодіває людиною так сильно, що вона втрачає здатність контролювати свої дії та вчинки [1, с.83]. Афекти характеризуються дезорганізацією поведінки людини та звуженням свідомості. При даному емоційному стані увага особистості повністю спрямована на обставини та об'єкт, які пов'язані з виникнення афекту. Якщо у людини виник даний емоційний стан, то у неї відбувається порушення вольової регуляції поведінкових реакцій, вона втрачає здатність контролювати свої вчинки, також спогади про вчинки, які були зроблені під впливом афекту є не чіткими.

Фрустрація – це негативний емоційний стан, що супроводжується усвідомленням неможливості досягнення поставленої мети. Характерною ознакою фрустрації є дезорганізація свідомості та діяльності у стані безнадійності, втрата перспективи [1, с.83]. Нерідко даний емоційний стан супроводжується агресивністю та дезорганізованою поведінкою.

Дослідженням впливу фрустрації на поведінкові реакції займалися Р. Баркер, Т. Дембо, К. Левін. Предметом їхнього експерименту був довготривалий вплив фрустрації. Після якісного аналізу вони прийшли до наступного результату: відбулася регресія гри, яка проявлялася у меншій організованості та різноплановості, дії дітей були більш обмеженими і супроводжувалися агресією. Даний експеримент довів, що довготривала фрустрація здатна призводити до регресії поведінки до примітивніших її форм [5].

Дослідження Дж. Брунера і Л. Постмана було спрямоване на виявлення особливостей впливу фрустрації на сприйняття людини. В результаті експерименту було доведено, що довготривалий стан фрустрації викликає помилки у сприйнятті людьми нейтральних слів. У більшості випадків вони надавали словам тривожного або агресивного сенсу [4].

Таким чином, вплив негативних емоційних станів – фрустрації та афектів, на пізнавальні процеси та поведінкові реакції є очевидним. Емоції є інформативними для людини та відображають її ставлення до явищ реальності. На основі даної інформації може виникати певна модель поведінки, за якою людина і буде діяти у відповідь на стимул.

Література:

1. Васянович Г. П. Основи психології : навчальний посібник / Г. П. Васянович– К. : Педагогічна думка , 2012. – 114 с.
2. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
3. Максименко С. Д. Загальна психологія: навчальний посібник / С. Д. Максименко, В. О. Соловієнко. – Київ, 2000. – 256 с.
4. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Януш Рейковский. – Москва, 1979. – 392 с.
5. Barker R., Dembo T., Lewin K. Frustration and regression: an experiment with young children.// Studies in topological and vector psychology. V. II, Univ. Iowa Stud, Child Welf., - 1941, 18, №1 – P. 314

Рівненський державний гуманітарний університет

**Професійно-особистісне становлення майбутніх психологів на
первинному етапі професіоналізації.**

Професіоналізація фахівця-психолога на різних етапах навчання та професійної діяльності, проблема формування професійно важливих якостей у процесі становлення професіонала були предметом дослідження багатьох зарубіжних і вітчизняних психологів, серед яких Г. С. Абрамова, О. Ф. Бондаренко, Ж. П. Вірна, С. В. Васьківська, П. П. Горностай, Т. В. Говорун, О. І. Донцов, Дж. Кеттелл, Є. О. Клімов, С. Д. Максименко, В. Г. Панок, А. Пальмонарі, Ю. П. Поваренков, Н. І. Пов'якель, К. Роджерс, Н. В. Чепелева, Т. С. Яценко та інші.

Первинний етап професіоналізації розпочинається ще під час навчання у ЗВО. Особливо важливими є 1-2 курси навчання, де професійна картина світу студента-психолога, включно з уявленнями щодо суб'єкту і об'єкту діяльності, її цілей і засобів їх досягнення, норм професійного спілкування тощо лише починає формуватись і значною мірою визначає подальшу долю фахівця. Майбутня професійна самореалізація забезпечується формуванням у студентів адекватного образу своєї професії, «ідеального» Я-образу в цій діяльності, ціннісних орієнтацій, що відповідають етичним нормам соціального оточення.

Н. Чепелева і Н. Пов'якель [3] найбільшого значення у пропонованій ними моделі особистості психолога надають підструктурі мотиваційно-цільової готовності до професійної діяльності (сформованості позитивної мотивації щодо майбутньої професії та надання психологічної допомоги, встановлення рапорту, прийняття себе та інших тощо). Окрім цього, модель містить розвинену особистісну рефлексію, творчі вміння для розв'язання нестандартних психологічних завдань, когнітивну компетентність, розвинений практичний інтелект, толерантність до фрустрації та високу працездатність, спроможність до професійної самореабілітації та саморегуляції.

Одне з недавніх досліджень професіоналізації психолога було проведено Ж. Вірною [1]. У підсумку всебічного і докладного аналізу проблеми нею було виділено:

- соціально-культурні аспекти професіоналізації особистості;
- динамічні аспекти професіоналізації особистості;
- концептуально-технологічні аспекти професіоналізації особистості.

Основну ж увагу, на думку вченої, слід приділяти мотиваційно-смысловій регуляції процесу професіоналізації у напрямку набуття професійної компетентності як інтегрального утворення, що містить особистісний, соціальний, діяльнісний і рефлексивний сегменти, серед яких ключовим є особистісна зрілість.

Багаторічний досвід роботи у Рівненському державному гуманітарному університеті та викладання у студентів-психологів I-II курсів навчальних дисциплін «Практикум із загальної психології» та «Активне соціально-психологічне навчання» дозволяє зробити певні узагальнення щодо закономірностей і проблем професійного та особистісного становлення психологів на першому етапі їхньої професіоналізації.

Частину завдань першого – ознайомчого з навчальною дисципліною – змістового модуля розробленого курсу *«Практикум із загальної психології»* спрямовано саме на з'ясування уявлень першокурсників про обрану спеціальність і професійно важливі якості психолога. Із цією метою застосовуються: 1) список інструментальних цінностей методики «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча, в адаптації В. Ядова; 2) модифікований І. Дружиніною варіант методики «Автопортрет», у якому студентам пропонується намалювати, якими вони уявляють себе через 10 років, уже в ролі дипломованого психолога.

У процесі індивідуального обговорення з кожним із студентів отриманого результату зазначається, які якості було ними переоцінено, а важливість яких – недооцінено. Найчастіше студенти ставлять на перші місця якості чуйності-підтримки (що відповідає суспільним стереотипам щодо функцій і якостей психолога) і не надають належного значення необхідності організовувати, контролювати свою діяльність і відповідати за її результати, що відображається у незначущості кореляції між рядами рангів.

Узагальнюючи дані аналогічних за метою досліджень, отримуємо наступне: на думку студентів перших курсів, до професійно важливих якостей психолога

належать прагнення до самовдосконалення, компетентність, інтелект, талант, активність, відкритість, демократичність, оптимістичність, уміння підтримувати контакти, емоційна стабільність.

Інтерпретація малюнків «Автопортрет в ролі психолога» передбачає виявлення та усвідомлення ціннісних орієнтацій щодо обраного фаху (допомога іншим / власний статус), змістовної спрямованості професійних інтересів (практична / теоретична, індивідуальна / групова робота), наявності психологічних бар'єрів у спілкуванні з клієнтом, ймовірні самооцінку, рівень домінантності, егоцентризму тощо.

На успішність навчання і професійного становлення студентів-психологів, як уже зазначалося, впливають елементи регулятивної підструктури особистості: мотивація досягнення, рівень домагань, самооцінка, рівень тривожності, тому є доцільними психодіагностичні дослідження, які надавали би інформацію щодо потреб у психологічній допомозі для подолання якихось бар'єрів, що перешкоджають успішному навчанню. У контексті викладання «Практикуму із загальної психології» найбільше такої інформації студенти отримують при практичному ознайомленні із проєктивними методиками (III навчальний семестр) та методами глибинного дослідження особистості – ТАТ, ММРІ (IV семестр) [2]. Проведення цих складних у роботі методик не лише сприяє формуванню та удосконаленню операціональної сфери майбутніх психологів, але часто супроводжується катартичними переживаннями внаслідок усвідомлення, завдяки інтерпретаціям діагностичного матеріалу, власних травматичних переживань. Психологічно грамотний, адекватний супровід з боку викладача є у цій ситуації обов'язковим і ніколи не буває зайвим.

Одним із сприятливим видів початкової роботи щодо продуктивного формування у студентів навичок ефективної комунікації, рефлексії у спілкуванні, соціального інтелекту можна вважати *«Активне соціально-психологічне навчання»*. При цьому отримання важливого зворотного зв'язку від групи надає поштовх для особистісного зростання, яке стає також одним із перших спроб у досвіді використання засобів майбутньої професії.

Література:

1. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога : монографія. Луцьк : РВВ «Вежа» Волинського держ. ун-ту ім. Л. Українки, 2003. 320 с.
2. Савуляк В. О. Особливості запиту студентів щодо діяльності психологічної служби ВНЗ. *Психологія: реальність і перспективи* : збірник наук. праць. Вип. 4. Рівне : РДГУ, 2015. С. 233 - 237.
3. Чепелева Н. В., Пов'якель Н. І. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога. *Психологія : збірник наук. праць*. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова. Вип. III. 1998. С. 35-41.

Іщенко Є.Д

Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна

Місце психології в системі наукових знань

Людина з найдавніших часів намагається пізнати себе та оцінити свою роль, своє місце в соціальному середовищі. Знання самої людини, розуміння властивостей і механізмів її поведінки, законів її психічної діяльності, фактів і умов її розвитку та формування, складали і складають по сьогоднішній день одну з найбільш необхідних частин наукових знань. В розв'язанні цього важливого завдання велика роль належить психології, тому сьогодні актуальним завданням дослідників залишається визначення місця психології в системі сучасних наукових знань.

Що таке психологія? Перш за все це наука, яка є найскладнішою, досить цікавою і важливою для людини наукою.

Близькість психології до суспільних, природничих і технічних наук, навіть наявність галузей, що їх вона спільно з деякими з них вивчає, жодною мірою не позбавляє її самостійності. У всіх галузях психологія зберігає свій предмет дослідження, теоретичні принципи, шляхи вивчення предмета [1,87].

Сучасна психологія не лише посідає проміжне становище між різними науками, а часто з ними безпосередньо пов'язана, є для них засобом поєднання із життєдіяльністю людини. В центрі її уваги завжди залишається людина - головна

дійова особа суспільного і світового прогресу. Тому психологія розвивається як людська теорія і практика.

У психології склалися тісні зв'язки практично з усіма галузями наукових знань. Якщо відповідно до прийнятої класифікації можна виділити три групи наукових дисциплін: природничі, гуманітарні і технічні, то аналіз змісту психологічних знань показує, що точне співвідношення психології з якою-небудь однією з вищеназваних груп не представляється можливим. Психологія розвивається на перетині всіх трьох напрямків наукових досліджень. Схематично це можна представити у вигляді трикутника, центр якого займає психологія, а в його вершинах знаходяться відповідні науки: природничі, гуманітарні і технічні. Ця схема вказує не тільки на інтегративну функцію психології, але і на той факт, що психологія у побудові своїх досліджень спирається на досягнення інших наукових дисциплін [2].

Незважаючи на зростання ролі психології в сучасному інформаційно-комунікаційному просторі, вона й досі не є до кінця дослідженим явищем. Тому праці, що містять результати дослідження з проблематики психології як науки та її місця серед інших наук, мають безумовне теоретичне значення.

Таким чином, психологія відіграючи інтегративну роль в системі природничих, гуманітарних і технічних наук, в своїх дослідженнях спирається на найновіші наукові досягнення. І хоч психологія вважається однією з наймолодших наук, на сучасному етапі розвитку спостерігається бурхливий її розвиток. Це зумовлено різноманітністю теоретичних та практичних завдань, які стоять перед нею. Протягом останніх десятиліть значно розширилася тематика психологічних досліджень, з'явилися нові наукові напрями та дисципліни. Змінився понятійний апарат психологічної науки, відбувається постійне її збагачення новими емпіричними даними.

Література

1. Варій М.Й. Загальна психологія: підр. для студ. вищ. навч. закл. К: Центр учбової літератури, 2009.1007с.
2. Короткий курс лекцій з дисципліни «Загальна психологія» Режим доступу : http://studme.com.ua/139411035109/psihologiya/obschaya_psihologiya.htm

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Здоровий і патологічний перфекціонізм у психологічних дослідженнях

Саме поняття «перфекціонізм» утворено на основі латинського слова *perfectus*, що перекладається як «абсолютна досконалість». Раніше у релігійному просторі Середньовіччя та у пізніших філософських концептах цей термін тлумачили як віру і переконаність у тому, що самовдосконалення і вдосконалення інших людей – саме те, до чого повинна прагнути людина. Зараз у психології його розуміють як прагнення людини доводити результати своєї діяльності до досконалості, відповідати ідеалу; високі стандарти і вимоги, як до себе, так і до інших людей.

Вперше в якості психологічного явища перфекціонізм описала психоаналітик Карен Хорні у 30-х роках ХХ ст., яка вважала це нарцисичною патологією. Вона виділила два прагнення, в залежності від перевалювання яких перфекціонізм може бути здоровим або патологічним: «істинний ідеал» і «невротично ідеалізований образ себе». Бажання досягти «істинного ідеалу» є нормальним і формує адекватні цілі та життєві цінності, а «ідеалізований образ себе» приховує потребу «здаватися досконалим». Це – не мета, досягнення котрої прагне людина, а фіксована ідея, котру вона боготворить. Ідеалізований образ стає на заваді до зростання, оскільки заперечує недоліки. [1]

Також серйозний внесок до розуміння цього поняття зробив А. Адлер, який говорив про компенсаторне прагнення до переваги і досконалості, хоча, по факту, самим терміном «перфекціонізм» він не користувався ніколи. Він вважав, що прагнення до досконалості є цілком нормальним, бо саме це допомагає індивіду прагнути успіху, бути першим у діяльності, якою він займається, розвивати свої уміння, здібності та навички [1].

Активно перфекціонізм почали вивчати пізніше, у середині ХХ ст.. У 1965 році Холендер визначив його як «повсякденну практику висування до себе вимог вищої якості виконання діяльності, ніж того вимагають обставини».

У 1978 Дональд Хамачек вже більш серйозно та докладно підійшов до вивчення даного феномену. Він розділив перфекціонізм на здоровий і невротичний.

Людина зі здоровим перфекціонізмом виявляє значні лідерські якості, високу працездатність, активність, мотивацію для досягнення мети, при цьому тверезо оцінює свої реальні здібності, має адекватний рівень домагань. Тобто, людина висуває до себе високі вимоги, ставить цілі, яких складно, але можливо досягти, та отримує задоволення від самого процесу досягнення. [4]

Після Хамачека вже більшість дослідників прийняла ідею здорового та патологічного перфекціонізму. Змінювалися, в основному, лише назви. Р. Слені зі співавторами (Slaney et al., 1995) описали адаптивний і неадаптивний типи перфекціонізму, а К. Едкінс і У. Паркер (Adkins, Parker, 1996) розрізнили активний перфекціонізм, стимулюючий до досягнень і не пов'язаний з суїцидальними намірами, і пасивний, що створює перешкоди діяльності і пов'язаний з високим ризиком суїцидальної поведінки. Нарешті, У. Паркер (Parker, 2002) виділив здоровий, пов'язаний з сумлінністю перфекціонізм, і нездоровий, пов'язаний з низькою самооцінкою.

Найбільш повно перфекціонізм розглядається в дослідженнях канадських вчених П. Хьюїтта і Г. Флетт, які розуміють його як багатовимірний конструкт, що передбачає прагнення особистості бути досконалою в усьому, виражається в пред'явленні завищених вимог до себе, оточення, у сприйнятті вимог оточення як надмірно високих. В їх концепції за основу визначення структури перфекціонізму обрана об'єктна спрямованість риси, виходячи з якої перфекціонізм може бути орієнтованим на себе, на інших і соціально-запропонованим [5].

Систематизовані характеристики здорового та патологічного перфекціонізму приводить Н. Г. Гаранян. Загалом, здоровий перфекціонізм характеризується наявністю зрілих когнітивних схем, висуванням реалістично високих стандартів і вимог, переживанням задоволення від діяльності, адаптивними тактиками вибору цілей у діапазоні помірно складних, помірною мобілізацією копінг-ресурсів. Патологічному перфекціонізму властиво: надмірно високі стандарти та вимоги, дисфункціональні когнітивні схеми, симптоми депресії, тривоги, страх невдачі, інтенсивний стрес, захисні тактики запобігання невдач завдяки чергуванню надмірно складних завдань і надмірно легких завдань, помірна мобілізація копінг-стратегій, прокрастинація та соціальне уникнення. [2]

Отже, більшість дослідників визнає перфекціонізм сам по собі нормальним явищем, якщо відсутня невротична складова. Вчені схильні поділяти перфекціонізм на умовно нормальний і патологічний (або дезадаптивний/деструктивний). Питання щодо критеріїв цього розподілу є не до кінця вирішеним, залишається багато запитань: Чи можна пов'язувати здоровий перфекціонізм із доброчесністю, амбіційністю, бажанням досягти успіху, якщо це притаманне також людям із середнім стандартом якості, які не прагнуть ідеалу? Чи означає, що адаптивність нормального перфекціоніста не буде задавати дискомфорт його оточенню? Які фактори впливають на формування у людини здорового перфекціонізму?

Література:

1. Блюм, Г. Психоаналитические теории личности – М., 1996. – 243 с.
2. Гаранян, Н.Г. Перфекционизм и враждебность как личностные факторы депрессивных и тревожных расстройств: автореф. дис. докт. психол. наук / Н.Г. Гаранян. – М, 2010. – 42 с.
3. Ясная, В.А. Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы / В.А. Ясная, С.Н. Ениколопов // Вопросы психологии – 2007. – № 4. – С. 157-168.
4. Hamachek D. Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism // Psychology. 1978. V. 15. P. 27-33.
5. Hewitt P., Flett G., Ediger E. Perfectionism and depression: longitudinal assesement of a specific vulnerability hypothesis // J-l of Abnormal Psychology. 1996. V. 105. № 2. P. 276—280.

Мельник О.О.

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Психосоматична складова захворювань опорно-рухового апарату

*«Не важливо, тонна ненависті чи тонна ніжності лежить у вас на душі.
Коли почуття не знаходить виходу, то це просто тонна ... у вас на душі. »*

Невідомий автор.

В наш час проблема психосоматики є дуже актуальною як у медицині, так і у психології. Вони є серйозною проблемою для здоров'я суспільства, особливу зону

ризиком становлять люди зрілого віку. Ряд захворювань опорно-рухового апарату також на думку фахівців мають у психосоматичне походження.

Психосоматика (грец. Psyche- душа, soma-тіло) це напрям у психології та медицині, що вивчає вплив психологічних факторів на виникнення соматичних захворювань. Психосоматика вивчає вплив психологічних факторів на тіло людини. Психосоматичні захворювання – це ті захворювання, які надмірно пов’язані із оціночною складовою впливу наслідків життєвих ситуацій, та їх тілесним проживанням. Іншими словами, можна сказати що, «психосоматичні розлади» – це група захворювань, в основі яких є тілесна первинна реакція на переживання, пов’язана із морфологічними змінами та патологічним порушенням в органах. Психосоматичні розлади складають значну частину «захворювань цивілізації», протягом останнього століття є об’єктом досліджень в психосоматичній медицині на увазі зростаючій ролі захворюваності населення.[1.265 с.].

За даними ВОЗ від 38% до 42% всіх пацієнтів, які відвідують соматичних лікарів, відносять до груп психосоматичних хворих. Уперше термін «психосоматичний» ввів лікар-психіатр Йоган-Крістіан Гейнрот, пізніше Якобі ввів термін «соматопсихічне», підкреслюючи домінування тілесного чинника у виникненні нервово-психічних захворювань.[3.226 с.]. Засновником психосоматичної медицини можна вважати Ф. .Александера, який досліджував вплив стресогенних психічних реакцій на фізичні захворювання. С. П. Боткін та М. І. Пирогов також у своїх роботах наголошували на тому, що психіка впливає на перебіг захворювань. Цієї думки дотримуються і сучасні науковці. Психологічні особливості людини з психосоматичним порушенням зрілого віку розкриває змістовий характер захворювання та його протікання. Врахування психологічних особливостей стану людини, протікання основних психологічних процесів, реакція організму на вплив навколишніх факторів у проявах психосоматики.

Захворювання опорно-рухового апарату дуже розповсюджені у наш час, особливо серед людей зрілого віку. У цій групі такі захворювання як запалення суглобів та хребта, дегенеративні захворювання хребта та суглобів, ревматичні порушення м’язових тканин. До них належать остеохондроз шийного, грудного, поперекового відділів [2],

ревматоїдний артрит ревматизм, поліартрит. Ці захворювання супроводжуються головним симптомом – болями опорно-рухового апарату.

На думку психоаналітиків, початок хвороби пов'язаний із хронічним стресом, коли м'язова «броня» тривало та надмірно напружується. При цьому кровообіг у хребті знижується, обмінні процеси порушуються. Спостерігається нестача кисню та поживних речовин. В результаті – руйнування дисків, набухання міжхребцевих гриж. Тобто, різні відділи хребта можуть страждати як від відсутності здорової рухової активності, так і в результаті психоемоційного перенапруження.

Здоров'я та фізичне самопочуття перебуває у тісному зв'язку із оцінкою свого успіху, кількістю зусиль та прагненням до самореалізації. Психосоматичні прояви зрілої людини можуть бути дуже різноманітними та спровоковані рядом факторів. Серед таких, що впливають на виникнення захворювань опорно-рухового апарату відзначаємо ряд психоемоційних патернів, пов'язаних із звичною реакцією на негаразди, а саме: напруження, відчай, втрата мужності, невпевненість у собі та ін. [1; 2.]. С. В. Гуштіна та О. Є. Фальова досліджували психологічні особливості людей, які мають розлади опорно-рухового апарату. Вони зазначають, що люди зрілого віку мають схильність до гіперкомпенсованої поведінки. Визначається схильність до самопожертви та залежності, які можуть стояти за симптомами прихованої депресії.

Отже, категорія людей із психосоматичними захворюваннями знаходиться у центрі уваги психологів та лікарів. Порушення соматичної сфери пов'язано із психологічними індивідуальними особливостями людини, її поведінкою, переробкою внутрішнього особистісного конфлікту та реакцією на стрес. Профілактика психосоматичних порушень передбачає ряд заходів, у числі яких є формування навичок розуміння власного тіла та його потреб, прийняття та усвідомлення своїх психічних станів, розуміння власних почуттів, формування навичок їх екологічного вираження.

Література:

1. Гуштіна С. В. Взаємозв'язок психологічних особливостей та типів розладів опорно-рухового апарату людей зрілого віку / С. В. Гуштіна, О. Є. Фальова // Науково-

методичне забезпечення якості освіти та його психологічний супровід: матеріали наук.-практ. конф., 10 квітня 2012 р., Харків. — Харків, 2012.— Ч. 2.— С. 292–30

2. Карвасарский Б.Д. Клиническая психология / Б.Д. Карвасарский.- Ленинград : Медицина, 2004. - 272 с.

3. Малкина- Пых И. Г. Психосоматика : Справочник практического психолога / И.Г. Малкина- Пых. – М.: Эксмо, 2005. — 992 с.

Олійник О. Ю.

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
**Особливості формування емоційного інтелекту й емпатійних здібностей
студентів-психологів у процесі навчання у ВНЗ**

Уміння фіксувати, розрізняти, розуміти емоційні стани є обов'язковою складовою перебування людини у суспільстві. Звичайно, така здатність хоч і притаманна будь якій здоровій особистості, але може бути досить по-різному розвинутою. Саме емоційний інтелект став для науковців тим чинником, який дозволив порівнювати указані вище здібності.

Поняття емоційного інтелекту порівняно нове і не загальноприйняте. Зараз у психології емоційного інтелекту виділяють ряд провідних теорій. Історично першою стала робота П. Селовея і Дж. Майєра, і вона включала в себе тільки пізнавальні здібності, пов'язані з переробкою інформації про емоції. Пізніше відбулися зрушення у трактуваннях до посилення значення особистісних характеристик (модель Р. Бар-Она). Вивченню емоційного інтелекту присвячені дослідження Т.П. Березовської, О.І. Власової, І.О. Єгорова, В.В. Зарицької, Н.В. Ковриги, А.П. Лобанова, Д. В. Люсіна, М. А. Манойлової, Е.Л. Носенко, О.П. Саннікової, А.С. Петровської, Д.В. Ушакова, А.С. Чепайкіної, Г. В. Юсупова та інші.

Теоретичний аналіз наукових робіт різних авторів надає можливість визначити емоційний інтелект як сукупність емоційно-когнітивних здібностей до соціально-психологічної адаптації особистості. Усі структурні компоненти емоційного інтелекту взаємопов'язані, і їх тісна взаємозалежність сприяє ефективній міжособистісній взаємодії.

Передумовами формування емоційного інтелекту вважають як біологічні, так і соціальні фактори. До складу емоційного інтелекту наступні ментальні здібності: 1)

вміння безпомилково сприймати, оцінювати і виражати емоції; 2) здатність мати доступ і викликати почуття, для підвищення ефективності мислення; 3) здатність до розуміння емоцій, емоційного пізнання; 4) вміння усвідомлено регулювати емоціями, управляти емоціями, підвищувати рівень емоційного та інтелектуального розвитку.

Поняття «емпатія» невід’ємно пов’язане із темою емоційного інтелекту. Емпатія це розуміння стосунків, почуттів, психічних станів іншої людини у формі співпереживання. Сьогодні науковці вирізняють чотири основні підходи щодо розуміння поняття «емпатія»: 1) емпатія як емоційний процес, переживання афективного стану іншої людини у відповідь на її емоційну поведінку; 2) емпатія як когнітивний процес, розуміння, осмислення внутрішнього світу іншого, здатності стати на позицію іншого; 3) емпатія як складний афективно-когнітивний процес; 4) емпатія як системне утворення, яке включає в себе взаємодію емоційних, когнітивних і поведінкових компонентів.

Емоційний інтелект та емпатія є необхідними професійними якостями психолога. Передбачається, що студенти-психологи вже на першому курсі навчання мають відрізнятись від студентів інших спеціальностей, а саме мають більш високий рівень емоційного інтелекту, виражений рівень розвитку емпатії, контролю та управління емоційними станами.

Перевірка цього припущення стала предметом дослідження науковців. Так, М. А. Нгуен з’ясував, що у майбутніх психологів найбільш виражений такий компонент емоційного інтелекту, як «розуміння емоцій». Він розглядає цей факт, як високу спроможність до сприйняття та аналізу складних емоцій і використання отриманої інформації [3]. Н. В. Носкова з’ясувала, що тільки 25,8% майбутніх психологів є емоційно чуйними й особливо чутливими до потреб і проблем інших людей, так як 14,2% студентів мають рівень емпатії «вище середнього» і 11,6% студентів - «високий» рівень. Решта 74,2% досліджуваних виявили низький рівень емпатії [2]. За результатами пілотажного дослідження М. Є. Полякової [4] була виявлена наявна кількісна і якісна зміна рівня емпатійних здібностей у процесі навчання у ВНЗ майбутніх педагогів-психологів. До IV курсу зростає кількість студентів із середнім рівнем емпатії, зменшується відсоток низького.

Н. Є. Ширінська провела дослідження емоційного інтелекту та емпатійних здібностей студентів гуманітарного та технічного напрямків навчання, а саме майбутніх психологів та інженерів [5]. За рівнями емоційної обізнаності та розпізнавання емоцій інших людей, а також емпатії студенти-психологи продемонстрували вищі значення, ніж студенти-інженери.

Аналіз робіт, пов'язаних із професійною підготовкою психологів, свідчить, що до теперішнього часу існує розрив між професійним і особистісним розвитком майбутніх психологів в умовах навчання у ВНЗ.

Отже, формування у студентів-психологів емоційного інтелекту та емпатії, як важливих у професійній діяльності якостей, здатності ідентифікувати емоційний стан іншої людини, співпереживати, співчувати їй, бути готовим надати допомогу є сьогодні особливо актуальним.

Література:

1. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В.Люсина, Д.В.Ушакова. М.: Институт психологии РАН. 2004. – 265 с.
2. Носкова Н.В. Лонгитюдное исследование эмпатии и рефлексии у студентов-психологов в процессе обучения // Психология обучения. – 2009, № 3, С. 65 – 72.
3. Нгуен М. А. Роль эмоционального интеллекта в становлении личности студента-профессионала / Нгуен М. А. // Профессиональное образование. Столица. – "Новые педагогические исследования". – 2007, № 5, С. 137– 140.
4. Полякова, М. Е. Изучение способности к эмпатии у студентов-психологов [Электронный ресурс] / М. Е. Полякова. – Электрон. дан. – [Б. м.]: [б. и.], 2008. – Режим доступа: www.rusnauka.com/7._DN_2007/Psihologia/20502.doc.htm.
5. Ширинская Н.Е. Специфика профессиональной направленности в структуре эмоционального интеллекта // Мир науки, культуры, образования. – 2011, № 6, С. 201– 204.

«Особливості розвитку пізнавальної діяльності у дошкільному віці»

Пізнавальні процеси є найважливішими компонентами будь-якої людської діяльності. Актуальною є проблема їх своєчасного розвитку для забезпечення не лише життєдіяльності, а й культурного та соціального розвитку особистості. Цілий ряд вчених розробляли і продовжує працювати в напрямку дослідження роботи та розвитку пізнавальної діяльності, варто відзначити Виготського Л.С. [1934], Піаже Ж. [1969, 1999], Леонтьєва О.Н. [1948, 1950], Давидова В. В. [1986], Бандуру А. [1986], Трисман Е. М. [1980], Брунера Д. С. [1977], Найссера У. [1981], Міллера Дж. [1956].

В наш час широкого розповсюдження набули методики та програми раннього розвитку дітей, проте трапляються випадки, що в дітей, які були активно залучені до подібних програм, рівень успішності в школі з часом знижується. Саме розуміння ефективності тих чи інших розвивальних підходів дає можливість покращення умов навчання дошкільників, роблячи його більш гармонійним, відповідним реальним потребам дітей в той чи інший віковий проміжок.

В дошкільному віці набуває свого розвитку пам'ять як центральний процес цього періоду, через «призму» цього процесу відбувається розвиток всієї пізнавальної діяльності дитини, продовжує свій розвиток сприйняття, мислення, увага та запам'ятовування починають набувати довільності [3].

Метою роботи було проведення дослідження для визначення особливостей розвитку пізнавальної діяльності дітей, що займаються в рамках різних розвивальних підходів.

Для вивчення пізнавальної діяльності дошкільників було використано комплекс методик: діагностика зорової пам'яті дошкільників Д. Векслера, методика Немова Р.С. «Чого не вистачає на цих малюнках», тест на стійкість уваги дітей «Знайди та викресли», тест на мислення Л.А. Венгер «Саме несхоже», методика «Розрізані картинки» Белопольської Н.Л., а також статистичні методи.

Вибірку склали 3 групи дошкільників віком від 5 до 6 років – ті, що виховувалися в дитячому садку за традиційними методами; в центрі дитячого розвитку Монтессорі; у Вальдорфському дитячому садочку.

Технології виховання в цілому спрямовані на гармонійний всебічний розвиток дитини, але кожна методика має свої специфічні, властиві лише її унікальні риси – девіз педагогіки Монтессорі «допоможи мені це зробити самому» і три його частин: дитина, навколишнє середовище, вчитель [2]; система епох без особливої уваги до інтелектуального розвитку у Вальдорфській педагогіці [4].

Було виявлено, що для вихованців названих напрямків властиві особливості, які описують специфіку кожного.

Співвідношення уваги зі сприйняттям та цілісним сприйняттям у вихованців за методикою М. Монтессорі вказує на особливості синтезу та отримання інформації, пов'язані зі специфікою самого методу, відсутністю інструкції, щодо виконання завдання зі сторони дорослих, зосередженні на власних ідеях та активності, сприйнятті.

Поєднання показників пам'яті та сприйняття у вихованців за технологією Вальдорфської педагогіки свідчить про особливості інтеграції пізнавальних процесів у дітей, пов'язані зі специфікою власне виховання в межах цього напрямку, акцентом на активній різноманітній пізнавальній діяльності без надання готових зразків.

Зафіксовано значно вищий рівень розвитку процесу сприйняття у дошкільників, що виховуються за методом М. Монтессорі та Вальдорфською педагогікою ніж дітей за традиційним навчанням.

Проте за результатами проведеного дослідження ми дійшли висновку, що незважаючи на те, яка з наведених технологій використовується, виховання і за традиційним навчанням і за методом М. Монтессорі та Вальдорфською педагогікою призводить до вдосконалення пізнавальної діяльності дитини, її повноцінного та всебічного розвитку у дошкільний період. Справедливою для нашого дослідження є думка Дж. Брунер, що навчання ефективне тоді, коли це не просто процес передачі знань, а коли представляє собою об'єднання учнів, залучених до численних проблем, в ході якого діти вчать один у одного [1].

Ми зацікавилися проблемою розвитку дітей у дошкільному періоді і вважаємо за доцільне у перспективі дослідити психологічно-емоційні особливості дітей, що виховуються за різними технологіями розвитку, і вплив цих особливостей на пізнавальну діяльність дошкільників.

Література:

1. Брунер Д. Отрывок из главы 2. Житейская педагогика / Джером Брунер // Культура образования / Джером Брунер..
2. Монтессори М. Мой метод: начальное обучение [Електронний ресурс] / Мария Монтессори. – 1916. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.e-reading.club/book.php?book=69781>.
3. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В. С. Мухина. – Москва: Академия, 1997. – 456 с.
4. Штайнер Р. Принципы вальдорфской педагогики. Методика обучения и необходимые условия воспитания [Електронний ресурс] / Рудольф Штайнер. – 2012. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.misost.biz/Rudolf-Shtainer/Principy-valdorfskoi-pedagogiki.-Metodika-obucheniya-i-neobhodimye-usloviya-vospitaniya.-Rudolf-Shtainer.html>.

Соколянська М. В.

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

Особенности саморегуляции личности в период ранней молодости

Сучасне суспільство вимагає від людини високого рівня особистісного розвитку. Зокрема це стосується розвитку навичок саморегуляції поведінки та психічних процесів особистості, оскільки їх відсутність може стати причиною дезаптованої поведінки, емоційного дискомфорту, дестабілізації поведінки тощо. Особливо гостро ця проблема постає перед сучасною молоддю.

Моросанова В.І. пропонує розглядати саморегуляцію як усвідомлені інтегративні психічні процеси, що забезпечують цілісність індивідуальності та спрямовані на самоорганізацію психічної активності людини як суб'єкта дій, поведінки та життєдіяльності [2].

Цілеспрямована саморегуляція виступає механізмом, що дозволяє продуктивно реалізувати взаємовідносини суб'єкта з предметною та соціальною дійсністю. Розглядаючи особистісний рівень саморегуляції науковці зазначають, що вона пов'язана з визначенням та корегуванням власних позицій (Осницький О.К.), з цінностями, ідеалами, образом «Я», рівнем домагань та самооцінкою (Миславський Ю.А.), життєвим вибором (Гримак Л.П.), тощо [3].

Науковці зазначають, що саморегуляція, з одного боку обумовлює розвиток особистості, а з іншого боку – особистісний розвиток впливає на саморегуляцію діяльності (зокрема, навчальної) [4].

У дослідженнях Конопкіна О.О., Моросанової В.І., Нікіфорова Г.С., Осницького О.К. та ін. зазначається, що особистісна саморегуляція є необхідною умовою для успішного професійного становлення та для формування професійної придатності спеціаліста.

Індивідуальні властивості саморегуляції формуються протягом життя особистості. Оскільки від сформованості регуляторних вмінь залежить особистісне та професійне становлення людини, особливого значення набуває необхідність дослідження саморегуляції у період ранньої молодості.

Одним із новоутворень ранньої молодості є соціальна зрілість, яка з одного боку надає можливість виконання соціальних обов'язків, а з іншого – прийняття відповідальності за власне життя, рішення та вчинки. Соціальна зрілість тісно пов'язана з особистісним самовизначенням, готовністю до змін та особистісною рефлексією [1]. Досягти вище зазначеного не можливо без особистісного розвитку в цілому та розвитку усвідомленої особистісної саморегуляції, зокрема.

Література:

1. Крутько И.С. Психотехнологии в работе с молодежью : учеб. пособие / И.С. Крутько; [науч. ред. А. В. Пономарев]. – Екатеринбург. – Изд-во Урал. ун-та, 2017. – 188 с.
2. Моросанова В.И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека / В.И. Моросанова // Вестник московского университета. – Сер. 14. – Психология. – 2010. – № 1. – С.36-45.

3. Привалова С.Ю. Саморегуляция учебной деятельности и личное развитие студента / С.Ю. Привалова // Известия Саратовского университета. – 2011. – Т.11. – Сер. Социология. Политология, вып. 1. – С. 27-29.

4. Сафонова Т.О., Морозова И.С. Уровневые характеристики саморегуляции личности / Т.О. Сафонова, И.С. Морозова // Вестник КемГУ. – №3(43), 2010. – С.100-106.

Чамлай І, Діхтяренко С. Ю.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Переваги та недоліки проєктивних технік

У сучасній психологічній практиці дедалі більше зростає актуальність емпіричних досліджень, що спрямовані на дослідження підсвідомих стимулів особистості, її прихованих бажань та думок. Також, досить цінною являється можливість швидкого збору інформації з мінімальною затратою ресурсів як самого психолога, так і досліджуваного. Нині для досягнення цієї мети під час психодіагностичного дослідження все частіше застосовують проєктивні техніки. Але перед тим, як визначитись з методом дослідження, необхідно уявляти повну картину його переваг та недоліків. Тому ми висвітлимо як сильні, так і слабкі сторони проєктивних технік.

Питання особливостей проєктивних технік розглядали Н. О. Головкова, О. І. Никоненко, Н. В. Подвальна, О. М. Скар та ін.

За О. М. Скар, головною з переваг проєктивних технік є обсяг матеріалу, який у результаті отримує дослідник. Також, ми отримуємо не лише те, що досліджуваний готовий сказати прямо, а й те що він забажав би приховати від дослідника та оточуючих. До того ж, у деяких речах людина не хоче зізнаватись навіть сама собі, вони приховані глибоко в підсвідомості. Саме до таких елементів психіки дають змогу доторкнутись проєктивні техніки. Дослідження особистості за допомогою даного методу дозволяє зануритись набагато глибше в її внутрішній світ [4, с. 33].

Н. О Головкова зазначає, що вагомим плюсом проєктивних технік є відсутність оцінного ставлення з боку психолога. Крім того, вони є досить

універсальними і практично не мають обмежень за віком, рівнем інтелекту та ін. Також, сказано про здатність проєктивних технік «відкривати доступ» до прихованих ознак досліджуваного [1, с. 56].

Проаналізувавши вище наведені судження, основними перевагами проєктивних технік вважаємо доступ до інформації про переживання та почуття досліджуваного, що приховані в підсвідомості, те, що проєктивні техніки можна застосовувати з досліджуваними практично будь-якої категорії, будь то дорослий чи дитина, а також їх високу інформативність.

На противагу наведеним перевагам О. М. Скарн вказує, що під час проведення та аналізу проєктивних технік неабияке значення має досвід роботи психолога в даному методі дослідження. Ще однією складністю є їх недостатня стандартизованість. Як сам хід проведення, так і процес аналізу важко в повній мірі стандартизувати та формалізувати. А те, що зобразив досліджуваний не завжди відповідає інтерпретації методики [4, с. 33].

Та на думку О. І. Никоненко, якщо психолог дійсно компетентний у даному питанні, або до того ж, має певний досвід роботи з проєктивними техніками, проблема їх недостатньої валідності та надійності не поставатиме [2, с. 116].

Н. В. Подвальна теж дотримується думки про те, що проєктивні техніки є досить зручним методом дослідження особистості. І наголошує на ще одній безперечно сильній їх стороні – стан та настрій респондента під час та після проведення дослідження. Адже намалювавши навіть кілька малюнків людина почуватиметься менш втомленою, ніж відповівши на весь перелік запитань хоча б одного стандартизованого опитувальника, що зазвичай складає близько 70-100 питань [3, с. 107].

Розглянувши та підсумувавши все вище сказане, ми вважаємо, що проєктивні техніки дійсно є дуже зручним та ефективним методом дослідження. Вони дозволяють отримати інформацію більший обсяг інформації у порівнянні з стандартизованими тестами, та навіть ту, яку досліджуваний хоче приховати чи й сам не усвідомлює. Але не можемо не враховувати того факту, що не кожен дослідник може якісно впоратись з аналізом та інтерпретацією отриманого за допомогою такого методу матеріалу. Результати, що були одержані в ході

проведення проєктивних технік, не підходять для офіційного заключення, якщо таке необхідно. Але коли необхідно зібрати найбільш повний обсяг інформації про досліджуваного, до того ж не обтяжуючи його великою кількістю питань, вони безумовно стануть в нагоді. Ми притримуємось думки, що інтерпретація даних проєктивних технік буде найбільш ефективною, якщо після самої процедури малювання провести з досліджуваним бесіду, з метою уникнення впливу неправильного тлумачення його почуттів чи думок.

Література:

1. Головкова Н. О. Символічна інтерпретація проєктивної експресивної продукції. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. 2016. Вип. 5(1). С. 55-60.
2. Никоненко О. І. Діагностичний потенціал проєкційних методик у вивченні особистісних чинників професійної діяльності лікарів-хірургів. Молодий вчений. 2015. Вип. 7(2). С. 115-118.
3. Подвальна Н. В. Проєктивне малювання як спосіб консультативного діалогу. Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Сер. : Педагогіка. 2010. Т. 144, Вип. 131. С. 106-109.
4. Скар О.М. Проєктивний малюнок як засіб вивчення політичних практик молоді. Простір арт-терапії. Вип. 1 (17). К. : Золоті ворота, 2015. С. 30-45.

Черних О.А.

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

Казка як засіб соціалізації дітей молодшого шкільного віку

Молодший шкільний вік виступає основним етапом формування суб'єкта діяльності, спілкування та пізнання. Особливостями соціалізації дитини молодшого шкільного віку є аспекти пов'язані зі вступом до школи, із адаптацією до навчання у дитячому колективі, засвоєнням норм, цінностей, набуттям нових знань, умінь, навичок [5]. Специфіка процесу соціалізації учнів початкових класів пояснюється

сенситивністю, підвищеною чутливістю кожної дитини до змісту власної Я-концепції, що робить її сприйнятливою до зовнішніх впливів.

Молодший школяр відчуває багато труднощів у зв'язку зі зміною свого соціального статусу, з новими зобов'язаннями, відчуває тривожність, невпевненість, тому багато дітей потребують психологічної допомоги. Сприяти процесу соціалізації може казка. Не зважаючи на досить значну кількість праць у галузі соціалізації, з'явилася і все частіше усвідомлюється науковцями та практиками суперечність між посиленням соціалізації педагогічного процесу і не розробленістю умов для соціально-педагогічного впливу на особистість, одним із методів для такого впливу є казкотерапія.

Дослідженню особливостей соціалізації присвятили свої роботи: Л. Айдаров, Г. Андреєва, І. Вачков, В. Давидов, А. Дусавицький, Д. Ельконіна, А. Маркова, В. Мухіна, Ю. Полуянов, В. Репкін, В. Рубцов та інші. Психокорекційний і психотерапевтичний потенціал казки відзначений багатьма закордонними (Е. Фромм, Е. Берн, Е. Гарднер, А. Менегетті, Б. Бетельхейм) та вітчизняними вченими (О. Заширінська, А.Захаров, Т. Зінкевич-Євсигнеєва, І. Вачков, Т.Калошина, О. Руданова, М. Осоріна, Н. Радіна, Д. Соколов, С. Черняєва) [4].

Казка як засіб соціалізації може допомогти у розвитку емоційної та мовної сфери. Звернемо увагу на дослідження І.А. Маннікової, яка реалізувала комплексну програму по казкотерапії як засобу корекції емоційного і мовного розвитку дітей дошкільного віку і молодшого шкільного віку в умовах закладів соціальної допомоги і підтримки [2].

Казка як ефективний педагогічний засіб допомагає при соціальному становленні особистості, адаптації до існуючих соціальних умов і одночасно збереженні свого «Я», розвитку індивідуальності.

Дослідники відзначають, що кращі казки соціальні за своєю суттю. Знаменитий автор Д. Крюсс говорив: «Яка, наприклад, роль Хлопчика-з-пальчик в літературі для дітей? Почнемо з казки «Хлопчик-мізинчик», а потім перейдемо до «Піноккіо» К. Коллоді, до «Нільса Хольгерсона» С. Лагерлеф і нарешті до «Хлопчика з сірникової

коробки» Е. Кестнера. Де ще роль людини як члена суспільства, становлення людини як істоти соціальної втілено в образі краще, ніж тут ?» [3].

Казки можуть відображати ті теми, з якими пов'язані труднощі соціалізації молодшого школяра та вирішувати внутрішні проблеми дитини, пов'язані із соціалізацією:

1. Казка сприяє подоланню страху перед зовнішнім світом. У казці головні герої знаходять вирішення проблем, показують приклад ефективної взаємодії зі світом;

2. Казка дає впевненість у надбаній самостійності. Дитина стає більш впевненою у собі, у прийнятих рішеннях. Набуття таких властивостей є дуже важливим для подальшої взаємодії із соціумом;

3. Казка вселяє надію та втішає, адже герою завжди хтось допомагає (гноми, пташки, дерева, фантастичні створіння);

4. Казка вчить вірити в себе – в кінці казки герой справляється з усіма випробуваннями і стає людиною, яка самостійно визначає своє життя, а не тим, ким управляють інші;

5. Казка стверджує справедливість (герой завжди виявляється винагородженим, а злодій отримує по заслугах; відьма знаходить кінець в тій же печі, в якій збиралася засмажити Іванушку).

Усі перераховані функції казки сприяють розвитку уявлень про соціальні норми, традиції, звичаї, соціальні експектації, способи ефективної взаємодії із соціумом.

О.В. Максим, Т.А. Рябовол зауважують, що кількість дітей, які мають певні порушення у духовному здоров'ї збільшилась. Ефективним методом пристосування до соціальної реальності є комплексна корекційно–розвивальна робота. Казкотерапія може виступати методом, що користується популярністю серед психологів і використовується у якості психологічного супроводу учнів початкових класів [1].

Узагальнюючи, можна сказати, що казка займає особливе місце у процесі соціалізації молодшого школяра, адже створює необхідні умови для засвоєння моральних, соціальних цінностей, допомагає у вирішенні певних життєвих ситуацій. Казки важливо читати і розповідати дітям, бо вони опосередковують встановлення позаситуативних форм спілкування, а також є чинником, що впливає на розвиток

національної, групової ідентичності. Казка передає знання, навички ефективної адаптації до соціуму та реалізації себе, вчить молодшого школяра взаємодіяти з оточуючими людьми, підготовляє до дорослого життя.

Література:

1.Максим О.В., Рябовол Т.А. Использование сказкотерапии в работе с социально дезадаптированными школьниками/ О.В. Максим, Т.А. Рябовол //Молодой ученый.– 2014. –№ 12 (15). – С. 260–262.

2.Мананникова И.А. Специфика реализации комплексной программы по сказкотерапии как средстве коррекции эмоционального и речевого развития дошкольников и младших школьников в условиях учреждений социальной помощи и поддержки / И.А. Мананникова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2008. – №3. – С.38–40.

3.Расскажи мне сказку...: Лит. сказки для детей: Кн. для воспитателей дет. сада, детей мл. шк. возраста, родителей / Сост. Э.И. Иванова. — М.: Просвещение, 1993. — 63 с.

4.Самохвалова А.Г. Преодоление коммуникативных трудностей младших школьников средствами сказкотерапии / А.Г. Самохвалова// Перспективы науки и образования. – 2013. – №4. – С. 200 – 204.

5.Шепокова Я.А. Психологія для всіх та для тебе [Електронний ресурс]/ Я.А.Шепокова// Режим доступу:URL:<http://www.safepsychology.ru/pcofs-10-3.html>

Чуб Р.

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка Теоретичні засади проблеми діагностики стану соціально-психологічного клімату у колективі

Постановка проблеми. Сучасна теорія та практика ведення бізнесу доводить, що розвиток будь-якого підприємства: виробничого підприємства, ІТ-компанії, фабрики чи заводу безпосередньо залежить від його конкурентоспроможності та інвестиційної привабливості, враховуючи соціальний та психологічний клімат колективу.

Виклад основного матеріалу. В умовах соціально-психологічного клімату слід розуміти певну систему спілкування, яка виникає між членами колективу. На думку А. Романова, ці відносини формуються під впливом індивідуальних психологічних та фізіологічних особливостей (факторів, параметрів) та внутрішньо-групових традицій та стандартів, що визначають певну колективну свідомість та настрій та впливають на стан психологічних умов, що встановлюють або перешкоджають виробничій співпраці та розвитку. індивіди в колективі для досягнення цілей особистості та установи загалом.

Метою діагностики клімату в компанії є досягнення кінцевого результату, завершення будь-якого процесу, в тому числі шляхом запобігання трудовим спорам і конфліктам, посилення єдності колективу та підтримки основних факторів корпоративної корпоративної культури [2, 144].

Основними цілями соціально-психологічного клімату та його діагностики на підприємстві є: вплив факторів (факторів), що впливають на створення соціального та психологічного клімату, що, у свою чергу, дає змогу ними керувати; формулювання рівня позитивного соціально-психологічного клімату персоналу підприємства та подальших управлінських дій з метою корекції його статусу.

Враховуючи результати досліджень І. Маркової та Ю. Рудика, для перевірки стану соціально-психологічного клімату в компанії застосовується комплекс методичних процедур, що включає: спостереження; аналіз документів; співбесіди; бесіди; інтерв'ю; соціометричні опитування тощо [3].

На соціально-психологічний клімат працівників компанії, за словами Г. Назарової та А. Романова, впливає багато різних факторів: за рівнем навколишнього середовища: макроекологічні фактори (соціально-політична ситуація в країні, економічна ситуація в суспільстві, організація та рівень життя населення, соціальні та демографічні, етнічні) мікроекологічні фактори (задоволеність роботою, психологічна сумісність, виснаженість, характер спілкування, стиль керівництва, умови праці, організація спільної діяльності); за напрямом впливу: економічний; Соціальна демографічна; соціальні та психологічні; організаційний [4, 81].

Діагностика соціально-психологічної атмосфери у персоналу компанії дає змогу оцінювати готовність колективу до спільної роботи; групова згуртованість працівників; існування неформальних асоціацій та їх відповідних лідерів; причини та джерела соціально-психологічної напруженості; схеми взаємодії та обміну інформацією між командами (підрозділами) дублювання функцій, функціональних перетинів; соціальний та психологічний клімат персоналу; індивідуально-особистісні характеристики працівників та прогноз їх поведінки [5, 109].

Відповідно до моделі діяльності в організації сфери щодо поліпшення соціально-психологічного клімату колективу Н. Базалійський, С. Микитюк, діагностика соціально-психологічного клімату колективу компанії визначає: консультативну роботу психолога на поліпшення соціального та психологічного клімату; гармонізація ділових та особистих стосунків; діяльність психолога з питань запобігання та вирішення конфліктів; психопрофілактична робота з окремими працівниками [1, 30].

Отже, провідними способами покращення соціального та психологічного клімату в компанії є: створення послідовності щодо правил, прийнятих на підприємстві; формування обставин забезпечення перспектив реалізації ціннісних орієнтацій працівника, впевненості працівника у власних силах та здібностях; розвиток навичок цілеспрямованого впливу на мотиваційну сферу підлеглих; проголошення принципу рівних можливостей для справедливих розподілу нагород, стимулювання дискусій, обміну знаннями, досвідом; гнучкість у здійсненні контролю, надання певної самостійності в процесі вирішення виробничих проблем; використання наслідування, наслідування, моделювання тощо.

Висновки. Таким чином, метою діагностики соціально-психологічного клімату в колективі є підвищення ефективності та результативності роботи персоналу шляхом запобігання трудовим спорам, активізації згуртованості колективу та просування основних елементів корпоративної культури підприємства.

Досягнення цієї мети передбачає вирішення таких завдань: виявлення факторів формування соціально-психологічного клімату; визначення рівня

сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі та подальших управлінських впливів з метою коригування його позиції у позитивний бік.

Література:

1. Базалійська Н. Удосконалення соціально-психологічного клімату на промисловому підприємстві / Н. Базалійська, С. Микитюк. // Східна Європа: економіка, бізнес та управління. – 2017. – №1. – С. 24–31.
2. Беляєва Н. Оцінювання соціально-психологічного клімату в колективі на прикладі підприємства торгівлі та його вплив на процес управління організацією / Н. Беляєва. // Актуальні проблеми економіки. – 2017. – №5. – С. 144–153.
3. Марков І. Вплив соціально-психологічного клімату на взаємини в колективі. [Електронний ресурс] / І. Марков, Я. Рудик // Менеджмент и маркетинг – Управление персоналом. – 2014. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.sworld.com.ua/konfer35/250.pdf>.
4. Назарова Г. Дослідження домінантів соціально-психологічного клімату / Г. Назарова, А. Романов. // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Економічні науки. – 2015. – №14. – С. 79–84.
5. Хмелевська А. Методичні положення щодо діагностування та корекції соціально-психологічного клімату на підприємстві / А. Хмелевська. // Вісник соціально-економічних досліджень. – 2015. – №1. – С. 107–113.

Чупіна К.О.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Психологічна реабілітація осіб з інвалідністю

В законодавстві України психологічна реабілітація трактується як система заходів, спрямованих на відновлення, корекцію психологічних функцій, якостей, властивостей особи, створення сприятливих умов для розвитку та утвердження особистості; формування в особи здатності пристосовуватися до існуючих у суспільстві вимог та критеріїв за рахунок присвоєння їй норм і цінностей даного суспільства [1].

Психологічна реабілітація має на меті психологічну корекцію якостей та функцій особи з інвалідністю, його мотивації до життєдіяльності, навчання та праці,

ознайомлення з прийомами та методами саморегуляції, профілактику проявів девіантної та делінквентної поведінки[6].

Згідно з навчальним посібником «Основи реабілітаційної психології» [7] до основних завдань психологічної реабілітації відносять: діагностику та корекцію особистості; відновлення порушених (втрачених) функцій психіки до оптимального рівня їхньої вираженості; опанування методів саморегуляції та керування стресом (заспокоєння); проведення психопрофілактичної та психокорекційної роботи із сім'єю отримувача послуг; формування позитивних реакцій, мотивацій, соціальних установок на життя та професійну діяльність.

Психологічний аспект реабілітації має у багатьох осіб з інвалідністю не менше значення, ніж фізичний або соціальний. Серед основних задач психологічної реабілітації варто відзначити

- всебічне прискорення нормального процесу психологічної адаптації до хвороби (інвалідності), життєвої ситуації, що змінилася в результаті;
- профілактика і лікування хворобливих, психічних порушень, що розвиваються.

Вирішення поставлених завдань можливе на основі аналізу протікання хвороби починаючи з моменту отримання інвалідності, або під час першого звернення до лікаря, дослідження динаміки зміни психічних процесів, важливим аспектом є робота з родиною особи з інвалідністю її оточенням[5].

Як зазначає у своїй роботі С. Шевченко[9] «психологічний аспект реабілітації включає в себе корекцію психічного статусу особистості, зміненого основною патологією для профілактики можливої соматизації порушень психічних функцій, адаптації його до побутового і соціального середовища. В результаті формується психологія впевненості в досягненні віддалених завдань реабілітаційного процесу, створюється стійка мотивація до досягнення його декларованої мети. У ряді випадків використання психологічних методик спрямовано не тільки на саму особистість, але і на осіб його найближчого соціального оточення.»

На нашу думку варто розглянути окремо кожний компонент психологічної реабілітації:

- Психологічна діагностика – оцінка актуального психологічного стану та індивідуально-психологічних особливостей особи, контроль за його психічним станом, визначення потреб та оптимальних методів психологічної реабілітації[7];

- Психологічне консультування – спрямована взаємодія між психологом та клієнтом з метою активізації внутрішніх ресурсів та вирішення проблем, які виникають у особистості та стосуються міжособистісних стосунків, спілкування, вирішення конфліктних ситуацій, проблем особистісного зростання та інше;

- Психологічна підтримка – система профілактичних заходів, спрямованих на активізацію наявних психічних та особистісних ресурсів та на створення додаткових ресурсів для забезпечення працездатності та конструктивного функціонування в соціумі;

- Психологічна просвіта – систематична робота спрямована на донесенні інформації про особливості психічних станів, міжособистісних стосунків, основ психогігієни, формування навичок самодопомоги та взаємопідтримки тощо[7];

- психотерапія – використання методів психологічного впливу для розв'язання особистісних та міжособистісних проблем із застосуванням стандартизованих процедур в індивідуальній або груповій формі, спрямованих на відновлення порушеної діяльності організму отримувача послуг з метою відновлення або компенсації його психічних функцій, особистісних якостей, міжособистісних стосунків, а також поліпшення якості життя;

- групова робота – проведення психологічних тренінгів, інтерв'ю, занять із психологічної просвіти та інформування для груп підтримки із застосуванням стандартизованих процедур, спрямованих на саморозкриття учасників таких груп, актуалізацію наявного досвіду і пошук шляхів розв'язання власних психологічних проблем, формування навичок самопізнання та саморозвитку, опанування нових комунікативних і поведінкових стратегій[7].

В деяких випадках використовують психофармакотерапію, такий вид терапії призначають за медичними показниками з урахуванням ступеня прояву і характеру психопатологічних і соматичних розладів. показань до такого виду терапії є зняття або зменшення нервозності або депресивного стану пацієнта, м'язового напруження,

попередження контрактур, що має велике значення для збереження функціональних можливостей опорно-рухового апарату[4].

У психологічній реабілітації важливе місце займає педагогічний аспект який включає в себе це комплекс педагогічних та психологічних заходів, спрямованих на формування умінь та навичок спрямованих на утвердження самооцінки, визначення своїх можливостей, засвоєння правил суспільної поведінки шляхом здійснення системної навчально-виховної роботи[2;5].

Система соціально-психологічної реабілітації розглядається як мультифакторний процес. Мета такого виду реабілітації не тільки максимально повернути здоров'я, а й соціальний статус особистості, правове положення, морально-психологічну рівновагу, впевненість в собі забезпечення соціалізації особистості[8].

Література:

1. ЗУ «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради України. – 2006. – Режим доступу до ресурсу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15>.
2. Кравченко О., Чупіна К. Соціально-психологічна реабілітація студентів з інвалідністю (з досвіду діяльності Уманський державного педагогічного університету імені Павла Тичини) //Соціальна робота та соціальна освіта. – 2019. – №. 2. – С. 47-58.
3. Лесков В. О. Соціально-психологічна реабілітація військовослужбовців із районів військових конфліктів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах». Хмельницький, - 2008. - 22 - с. 3.
4. Лянной Ю. О. Визначення видів реабілітації у професійній підготовці майбутніх магістрів з фізичної реабілітації / Ю. О. Лянной // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. - 2013. - Вип. 112(2). - С. 177-182. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuPN_2013_112%282%29__42
5. Маруніч В. В., Шевчук В. І., Яворовенко О. Б.Методичний посібник з питань реабілітації інвалідів: Посібник. –Вінниця: О. Власюк, 2006. – 212 с.

6. Мойса Б. Пропозиції ропозиції до політики щодо реабілітації до політики щодо реабілітації осіб з порушеннями здоров'я порушеннями здоров'я [Електронний ресурс] / Богдан Мойса. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: https://parlament.org.ua/wp-content/uploads/2017/09/Propozicii_Politiki_reabilitacii_zdoroviya-1.pdf.

7. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи. Навчальний посібник. [Електронний ресурс]. – 2018. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.osce.org/uk/project-coordinator-in-ukraine/430829?download=true>.

8. Психологічна допомога особам, які беруть участь в антитерористичній операції: матеріали міжвідом. наук.-практ. конф (Київ, 30 березня 2016 р.): у 2 ч. / ред. кол.: В.В. Черней, М.В. Костицький, О.І. Кудерміна та ін. Київ: НАВСУ, - 2016.- Ч. 2. - 178 с

Шевченко С. В. Психологічні особливості реабілітації та адаптації особ з особливими потребами. / Шевченко, С. В. / Міжнародний електронний науково-практичний журнал «WayScience» (2). -2018 - с. 139-148.

Якобчук Н. С.

Хмельницького університету управління та права ім. Леоніда Юзькова

Маніпулятивні прийоми: особливості використання в діловому спілкуванні

Потреба в спілкуванні належить до основоположних потреб людини. Значущість спілкування як базової потреби визначається тим, що «вона диктує поведінку людей з не меншою владністю, ніж, наприклад, так звані життєві потреби».

Маніпуляція як психологічний вплив одного індивіда на іншого з метою виконання останнім волі першого широко застосовується в практиці ділового спілкування при переговорах, у ділових відносинах, в процесі управління. Тому володіння навичками аналізу та виявлення моделей маніпулятивного впливу значно сприяє ефективному протистоянню такому впливу та захисту своїх інтересів у процесі ділової комунікації.

Термін "маніпуляція" походить від латинського "manipulus" - пригорща, жменя (manus - рука, plere - наповнювати) і спочатку позначав ручне управління, ручну дію.

Оскільки ділове спілкування є нічим іншим як передачею і обміном інформацією, розглянемо найбільш важливі процеси, що виникають при спробі маніпуляції під час ділового спілкування. Такими є психологічний тиск і передача інформації.

Маніпулятор починає свої дії, маючи деяку міру упевненості в успіху. Ця упевненість утілюється в прагненні створити потрібну перевагу сил над партнером, що дозволяє осилити його. Для опису даного аспекту взаємин скористаємося поняттями сила і слабкість.

Визначимо силу як перевагу одного партнера над іншим по якомусь параметру дії: кваліфікація, посада, володіння інформацією, контроль над ситуацією. Наявність тієї або іншої переваги часто розкривається лише в самому процесі дії - вже як застосування сили, що не заперечує факту її наявності в потенційному вигляді.

Дуже часто маніпулятори побоюються, що їх соціальний статус недостатньо високий і тому прагнуть його штучно підвищити, претендуючи на право повчати і володіти особливо значущою інформацією.

Е. Шостром, у відомому бестселері про людину-маніпулятора, зазначила, що в кожної людини «сидить» один або кілька маніпуляторів, і залежно від ситуації то один, то інший береться нами керувати. Тому варто розглянути характеристику маніпулятивних типів. Їх характеристика полягає у наступному: диктатор – перебільшує свою силу, домінує, наказує, посилається на авторитети, прагне керувати своїми жертвами (Начальник, Бос); ганчірка – жертва диктатора, перебільшує чутливість. Користується прийомами: забувати, пасивно мовчати, уникати (Підозрілий, Хамелеон); калькулятор – перебільшує необхідність всіх контролювати; говорить неправду, намагається перехитрити й вивести на чисту воду (Аферист, Ділок); пилипала – перебільшує свою залежність, прагне дбання, дозволяє і спонукає інших виконувати за нього його роботу (Паразит, Скиглій); хуліган – перебільшує свою агресивність і ворожість. Контролює людей за допомогою погроз (Кривдник, Ненависник. Гангстер); гарний хлопець – перебільшує свою дбайливість, любов, вбиває неприродною добротою (Підлесливий, Доброчесний, Мораліст); суддя – перебільшує свою критичність, нікому не вірить, сповнений

обурення, звинувачень, важко прощає (Звинувачувач, Всезнайка, Паплюжник); захисник – надмірно підкреслює свою підтримку і поблажливість до помилок; псує інших, співчуваючи надмірно і не дозволяючи тим, кого захищає, стати на власні ноги і зростати самостійно (Утішник).

Аналіз всіх типів маніпуляції показав, що кожній особистості відповідають декілька маніпуляторів, які проявляються при різних життєвих ситуаціях.

Е. Шостом приділяла також увагу стратегії маніпуляторів і виокремила 4 основні стратегії інтересів:

- Активний маніпулятор - прагне керувати іншими за допомогою активних методів. Не показує свою слабкість у стосунках, а також застосовує систему методів управління людьми як маріонетками.

- Пасивний маніпулятор - являє собою протилежність активному. Часто прикидається безпомічним і дозволяє розпоряджатися собою активному маніпуляторіві.

- Маніпулятор, який змагається - ставиться до життя як до гри в якій можна виграти або програти: третього не дано. Для такого типу всі інші люди – то суперники чи вороги. Ця людина коливається між методами «пригноблювача» і «пригнобленого», тому є середньою між активним і пасивним.

- Байдушний маніпулятор – обходить контакти з людьми. Але його поведінка пов'язана з можливістю обіграти партнера.

Використовуючи маніпуляції оточуючими, людина зазвичай переслідує такі цілі:

Контроль. Людина-маніпулятор не довіряє іншим, проте вважає, що від людей можна і потрібно домагатися свого, тому в деякому розумінні вона починає сприймати людей як речі, несвідомо, звичайно. Тому люди для неї стають речами, які потрібно знати, керувати ними і використовувати їх.

Схвалення (Позиціонування). Оскільки людина народжується і виховується в системі, де вона постійно піддається оцінці тому людина всіма силами намагається справити враження й одержати схвалення від оточуючих.

Маніпуляції, на мою думку, є невід’ємною складовою процесу управління, який дуже часто, майже щоденно, відбувається безпосередньо у вигляді ділового спілкування з іншими особами - колегами, підлеглими та керівництвом різного рівня.

Література:

1. Лукасевич О. А. Маніпулятивні прийоми: особливості використання в міжособистісному спілкуванні: монографія / О.А.Лукасевич. – Запоріжжя: 2017. – 6 с.
2. Іваскевич Т. Особливості маніпуляції свідомістю в процесі комунікації.
URL : <http://naub.org.ua/?p=812>
3. Пустовіт Т. М. Моделі маніпулятивного впливу у діловому спілкуванні: монографія / Т. М. Пустовіт, О. Кучеренко О. – Вінниця: 2018. – 3с.

Секція «Педагогіка»

Национальный университет кораблестроения имени адмирала Макарова

Интерактивные методы обучения в процессе формирования навыков владения устной формой делового и профессионального общения на английском языке

Вступительная часть. Высокие темпы развития мировой экономики, расширение и активизация деловых контактов с партнерами разных частях мира, большой объем информации приводят к тому, что требования к выпускнику вуза часто меняются. Помимо глубоких знаний современному специалисту необходима способность свободно мыслить, действовать творчески, эффективно решать новые задачи, возникающие как в профессиональной сфере, так и в повседневной жизни. Этим и обусловлена актуальность данной работы, целью которой является необходимо современному студенту владеть не только иностранным языком, но и знать нормы и стандарты делового поведения в стране изучаемого языка, приобрести навыки деловой коммуникации с учетом особенностей межкультурного общения.

Основная часть. В связи с этим на первом месте выступает проблема обеспечения качества образования за счет развития познавательной активности каждого человека за счет использования интерактивных методов обучения. Образовательный процесс, построенный на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы характеризуется высоким уровнем активности студентов.

Использование интерактивных методов позволяет создать аутентичную виртуальную языковую среду на любом этапе обучения иностранным языкам, включить студентов в реальные ситуации межкультурной коммуникации, приобрести индивидуальный опыт общения с иной культурой, что, в конечном счете, влияет на эффективность формирования иноязычной коммуникативной культуры будущего специалиста [4, с. 34].

Активизировать учебно-познавательную деятельность студентов позволяют такие методы, как *деловые и ролевые игры, диспуты и дебаты, кейс-метод, метод проектов, мозговой штурм; круглые столы, презентации* и т. д [2, с.83].

Хотелось бы подробнее остановиться на методе *мозгового штурма* (*Brainstorming*), целью которого является поиск нестандартных, нетрадиционных идей. Данный метод формирует способности концентрировать внимание и мыслительные усилия на решении актуальной задачи, активизирует учебно-познавательную деятельность, стимулирует творческую активность студентов, прививает навыки работы в команде. При использовании данной технологии, хорошо развивается творческое и ассоциативное мышление, благодаря чему, в памяти закрепляются слова, выражения и исчезает языковой барьер. Такая технология хорошо подходит для начала изучения новой темы или же для закрепления материала за несколько минут до конца практического занятия [5, с. 126].

Метод мозгового штурма также можно применить при изучении темы «Globalization». Студенты делятся на пары и получают изображения, отражающие различные аспекты глобализации. Задачей студентов является сформулировать основную идею представленного плаката, отвечая на следующие вопросы:

1. Что изображено на картинке?
2. Какую атмосферу передает изображение?
3. Какой аспект глобализации, по вашему мнению, художник стремится передать и каковы отношения автора к описываемому им явлению? [3, с. 117].

Важным и результативным видом упражнения в профессионально ориентированном образовании являются также *ролевые и деловые игры*, которые позволяют студентам расширить свой словарный запас профессиональной терминологии, узнать тонкости формальных и неформальных отношений, усвоить основы вербальной и невербальной коммуникации, ознакомиться с нормами и правилами межкультурного поведения, научиться понимать и применять стандарты делового общения в разнообразных ситуациях. Деловые игры можно проводить и в парном режиме работы, и в малых группах, а обсуждать итоги работы, анализировать результаты можно и в составе целой группы студентов [1, с.12].

Выводы. Использование описанных выше методов позволяет обеспечить овладение студентами профессиональными и коммуникативными компетенциями, способностями самостоятельно организовывать свою учебную деятельность,

активно і творчески учасувувати в обсудженні і аналізі изученого матеріала, а також умело применяті накопленні знання і умения на практиці.

Випонення цих і других видів упражнень в інтерактивному форматі діяльності преподавателя і студентів будє содействовать підвищенню качества иноязычної підготовки студентів неязыкових факультетів і университетів, что является важной частью процесу реформирования образовательної парадигми на сучасному етапі розвитку общества.

Литература

1. Андреева Г.А. (2003). *Иновационные процессы в содержании педагогического образования в Англии* / Педагогика. – №6.
2. Асадов А.Н. (2010). *Культура делового общения: Учебное пособие* / Изд-во СПб.
3. Жук Н.В. (2013). *Ролевая игра как метод обучения иностранному языку в высшей школе [Текст]*. / Н.В. Жук.
4. Мордвинова Е.А. (2010). *Использование технологии дебатов в учебном процессе вуза* / Вопросы педагогики и психологии / Е.А. Мордвинова. Новосибирск.
5. Панина Т.С. (2006). *Современные способы активизации обучения: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений* / Т.С. Панина. – М.: Академия.

Ганзина А. В.

Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б. Хмельницького

Педагогічний аспект соціальної роботи з неповною сім'єю

Ефективність соціально-економічного розвитку держави є можливим лише за умови застосування новітніх, результативних форм і методів соціального функціонування суспільства. Численна кількість публікацій присвячена розвитку сім'ї як структурної одиниці суспільства. Так, наприклад, серед наукових публікацій щодо особливостей життєдіяльності неповних сімей ми звернули увагу на дослідження Н. Арістової, О. Вакуленко, Т. Гурко, А. Желєзної, В. Захаренко, І. Зверєвої, А. Капської та ін.). Окремі аспекти проблеми підготовки фахівців соціальної сфери до взаємодії з сім'єю займалися такі вчені, як І. Артеменко, Л. Єрьоміна, О. Карпенко, Л. Москальова, Н. Романова, І. Савельчук, О. Федорова та ін.

Відповідно теми доповіді зазначимо, що сім'я – це мала соціальна група, об'єднана житлом, загальним бюджетом і родинними зв'язками. Сім'ї класифікують за різними ознаками, наприклад, за структурним складом: повна сім'я (є мати і батько), неповна сім'я (є лише мати або батько), спотворена, або деформована сім'я (наявність вітчима замість батька або мачухи замість матері); за функціональними особливостями: гармонійна сім'я, дисгармонійна сім'я.

Основними причинами виникнення неповних сімей є: повна сім'я, що перестає існувати внаслідок смерті одного з батьків; розлучення сімейної пари; позашлюбна народжуваність; феномен дистантної сім'ї; втрата батька-учасника АТО під час воєнних дій.

Неповну сім'ю можна визначити як динамічну групу людей, що складається з одного з батьків з однією чи кількома неповнолітніми дітьми, які разом проживають, поєднані родинними стосунками кровної спорідненості, спільністю формування й задоволення соціально-економічних і біологічних потреб, взаємною моральною відповідальністю.

Соціальний працівник – це фахівець, діяльність якого націлена на створення умов для самостійного розв'язання життєвих проблем, що з'являються. До того ж, важливими є заходи з налагодження соціальної взаємодії в сім'ї, що є впливовою на виконання сімейних ролей і на бажання дітей створити в майбутньому свою сім'ю. Ця взаємодія є складною для неповної сім'ї, що зумовлюється відсутністю спільної діяльності батьків щодо виховання дітей, вирішення побутових проблем, організації дозвілля, а також відсутністю спільних прагнень батьків і дітей та дій щодо їх досягнення, постійного спілкування між усіма членами сім'ї.

Педагогічний аспект соціальної роботи з неповними сім'ями полягає у доборі відповідних форм і методів здійснення позитивного впливу на розв'язання ряду проблемних питань. Практичну реалізацію методів соціальної роботи наочно виявляє таке поняття як «форма соціальної роботи». У наукових джерелах під формою – розуміють як одиничні заходи, так і довгострокові види соціальної роботи. У тому випадку, коли метод виступає шляхом, способом досягнення мети і розв'язання завдання, форма соціальної роботи виступає способом організації змісту

роботи, унаочнення певних способів організації соціальної роботи. До основних форм соціальної роботи з неповними сім'ями, що найчастіше використовують: групові, індивідуальні, масові; одноразові заходи, постійно діючі «пульсуючі»; ті, що розраховані на близьку перспективу – до 2 тижнів і ті, що розраховані на середню перспективу – до 2 місяців (розв'язуються певні функціональні проблеми сім'ї, усуваються наслідки), а також – на віддалену перспективу – від 2 місяців і більше; стаціонарні, виїзні, пересувні та циклічні.

У ході проведення експериментальної частини дослідження теми нами було використано тренінг, у ході якого було застосовані діагностичні методи, метод лекції, метод бесіди. Впровадженню різних вправ сприяли також і метод «рівний-рівному», метод вибуху, метод реконструкції тощо. Доцільність врахування педагогічного аспекту у соціальній роботі з неповними сім'ями підтверджено результатами опитування учасників, що було проведено перед початком тренінгу та після його завершення. Так, наприклад, на початку зустрічі високий рівень бажання до взаємодії з соціальним працівником не було виявлено взагалі, середній рівень – 60%, а низький – 40%. Натомість, відсоткові результати збільшилися по завершенні зустрічі: високий рівень продемонстрували 80% учасників, середній – 20%. І, відповідно, низький рівень не було виявлено взагалі.

Сумуючи зазначене, підкреслимо, що робота соціального працівника з неповними сім'ями – це складний довготривалий і систематичний процес взаємовпливу фахівця соціальної сфери та батьків, що має на меті координацію виховної діяльності та компенсацію дефіциту виховання з такими сім'ями, забезпечення повноцінного розвитку й соціалізації особистості.

Література:

1. Бобовська, А. В., Федорова, О. В. (2018). Професійно-етичні норми соціальної роботи // Теоретичні і прикладні проблеми психології. № 3 (1). С. 34-40.
2. Yeromina, L. (2016). Migration of pupils of boarding establishments from occupation areas: state, problems, perspectives, «Problemy Wczesnej Edukacji», nr 35 (4).

3. Moskalyova, L., Eremina, L. (2015). Sacredness of the family in cultural practices of northern preazov peoples: historical and theoretical aspects. Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP), 9, 1, 117-128

Гарбар С.В.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Використання інформаційно-комунікаційних технологій в роботі з дітьми дошкільного віку

Сучасний період розвитку суспільства характеризується сильним впливом на нього засобів інформаційно-комунікаційних технологій, які проникають в усі сфери людської діяльності, утворюють глобальний інформаційний простір. На фоні соціально-економічних перетворень, що спостерігаються в українському суспільстві, дедалі гостріше постає питання використання інформаційно-комунікаційних технологій в роботі з дітьми дошкільного віку.

Психосоціальна система «соціум-особистість» поступово набула принципово нової структури і якості. В неї активно включився впливовий посередник як ІКТ, і відтепер діада «соціум-особистість» виглядає як тріада «соціум— мас-медіа — особистість»[2].

Висвітленням проблем, пов'язаних з використанням інформаційно-комунікаційних технологій в роботі з дітьми дошкільного віку займалися вітчизняні і зарубіжні науковці, такі як: В. Беспалько, В. Агеєв, Г. Александров, П. Гальперін, А. Гуржій, С. Девідсон, Г. Кедрова, Г. Кедровіч, І. Лернер, Є. Машбиц, М. Нечаєв, О. Петровський, Н. Тализіна, О. Тихомиров та ін.

ІКТ – це сукупність методів, засобів, прийомів, що забезпечують пошук, збирання, зберігання, опрацювання, подання, передавання цифрової, текстової, аудіо- і відеоінформації на основі електронних засобів комп'ютерної техніки та зв'язку між людьми. Під інформаційно-комунікативними технологіями розуміється використання комп'ютера, Інтернету, телевізора, відео, DVD, CD, мультимедіа, аудіовізуального обладнання, тобто все те, що може представляти широкі можливості для комунікації.

Інформаційно-комунікаційні технології укорінилися в галузь цивілізації – галузь, де відбувається цілеспрямована передача знань від одного покоління іншому – освіту. [3]

Дошкільний вік – період інтенсивного формування особистості. Тому використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчанні та вихованні дітей дошкільного віку збільшує швидкість передачі інформації, підвищує рівень її засвоєння, сприяє розвитку таких процесів як увага, пам'ять, мислення, уява, мовлення, розвиває почуття кольору, композиції, бере участь у емоційному, інтелектуальному та моральному розвитку дітей та сприяє створенню благополучного емоційного фону. Використання ІКТ дозволяє зробити заняття з дітьми дошкільного віку емоційно-забарвленими, привабливими, викликають у дитини живий інтерес, є прекрасним наочним посібником і демонстраційним матеріалом, адже доведено, що людина запам'ятовує 20% почутого і 30% побаченого, і більше 50% того, що вона бачить і чує одночасно.

Основні педагогічні цілі використання ІКТ у роботі з дошкільнятами: представити інформацію на екрані монітора в ігровій формі, що викликає у дітей величезний інтерес, так як це відповідає основному виду діяльності дошкільника – грі; яскраво, образно, в доступній дошкільнятам формі піднести новий матеріал, що відповідає наочно-образному мисленню дітей дошкільного віку; привернути увагу дітей рухом, звуком, мультиплікацією; використовувати можливості навчальної програми, заохочувати дітей при вирішенні проблемної задачі, що є стимулом для розвитку їх пізнавальної активності; розвивати у дошкільнят дослідницьку поведінку; розширювати творчі можливості самого педагога. [1,с. 6].

Досвід доводить, що використанням інформаційно-комунікаційних технологій (мультимедіа-проектор, комп'ютер), має якісні переваги перед традиційними технологіями. Мультимедіа-заняття, які проводяться на основі комп'ютерних навчальних програм, дозволяють інтегрувати аудіовізуальну інформацію, яка представлена в різній формі (відеофільм, анімація, слайди, музика), стимулюють мимовільну увагу дітей завдяки можливості демонстрації явищ та об'єктів в динаміці. Володіння комп'ютерними технологіями дозволяє збільшити потік інформації завдяки даним, які наявні на електронних носіях та в мережі Інтернет.

Комп'ютер та мультимедійні форми можуть стати потужним технічним засобом навчання та розвитку, які необхідні для спільної діяльності педагогів, батьків та дітей дошкільного віку.

Але важливо пам'ятати, що використання комп'ютерних програм не замінює звичних методів і технологій роботи, а є додатковим, раціональним і зручним джерелом інформації, наочності, створює позитивний емоційний настрій, мотивує і дитину, і його наставника, тим самим прискорює процес досягнення позитивних результатів в роботі.

Аналіз літературних джерел (А. Бірюкович, Г. Грезійон, С. Іванова, Н. Лисенко, В. Могільова, С. Новосьолова, Г. Петку, Д. Солпітер та ін.) свідчить, що використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчально-виховному процесі закладу дошкільної освіти позитивно впливає на рівень формування особистості дошкільника, сприяє підвищенню зацікавленості дошкільнят у навчанні, стимулює пізнавальну активність, розвиває мислення, мовлення, пам'ять, уяву, увагу тощо.

Отже, використання ІКТ дає змогу досягти якісно нових освітніх результатів, що зробить роботу педагогів та батьків більш цікавою, а пізнавальну діяльність дітей активною, спрямованою на формування всебічно розвиненої особистості. Чим раніше дитина пізнає можливості ІКТ, тим швидше вона зможе скористатися новітніми методами отримання інформації та перетворення її у знання.

Подальшого дослідження набувають питання методичного забезпечення навчально-виховного процесу закладу дошкільної освіти сучасними та дієвими інформаційно-комунікаційними технологіями.

Література:

1. Петрунько О. Сучасна дитина в медіапросторі / О.Петрунько // Педагогічна газета. № 7 (180), липень. – 2009 – С.45-49.
2. Співаковський О.В. Впровадження концептуальних питань інтеграційних технологій у молодшу ланку освіти // Початкова школа. – 2002.– №3.– С. 22-23.

3. Воронковська М. О. Використання інформаційних технологій у дошкільній освіті / М. О. Воронковська, Т. А. Сиротенко, С. В. Панченко // Дошкільний навчальний заклад. - 2012. - № 1. - С.2-4.

Дорошенко К. С.

Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

Навчально-науковий інститут соціально-педагогічної та мистецької освіти

Соціальна підтримка дитинства: етапи патронату сімей

Тематика соціальної підтримки дитинства є актуальною та привертає увагу значної кількості вчених. Збереження біологічної родини для дитини або поміщення її до сімейних форм опіки – є основним пріоритетним напрямом соціальної політики нашої держави.

Соціальний супровід, за Т. Алексєєнко, це здійснення спеціалістом або групою фахівців соціальної сфери комплексу юридичних, психологічних, медичних, соціально-педагогічних, інформаційних заходів забезпечення належне умов функціонування прийомної сім'ї, дитячого будинку сімейного типу. Соціальний супровід є формою державної підтримки сім'ї в інтересах на благо дитини; робота, спрямована на здійснення соціальної опіки, допомоги та патронату [1, с.439].

Модель здійснення патронату сім'ї в Україні включає в себе три основні етапи: підготовчий, практичний та узагальнюючий.

Підготовчий етап включає вивчення сімей мікрорайону, умов для життя, навчання і розвитку дитини, стилю виховання дитини в сім'ї. Завдання підготовчого етапу полягає в: аналізі умов проживання дитини, визначенні потреб сім'ї, створення умов, які б сприяли ефективній комунікації батьків між собою та з дитиною, наданні батькам професійної консультації, за необхідності організації зустрічі з іншими спеціалістами. Вивчення включає основні сфери функціонування сім'ї, які спрямовані на забезпечення навчання та розвитку дитини, емоційного комфорту, задоволення потреб здоров'я, соціального та фізичного функціонування, дозвілля, спілкування, інтеграції [2].

Практичний етап включає діагностику умов проживання і виховання дитини в сім'ї, рівня сформованості соціальної компетентності дітей; організації розвивальних занять з метою формування соціальної компетентності; надання

консультативної допомоги батькам та (або) опікунам. На цьому етапі відбувається консультування батьків, опікунів, працівників органів і служб у справах дітей, організація мультидисциплінарних заходів із захисту і забезпечення прав дитини, створення оптимальних умов для її проживання і розвитку [3, с.19-20].

Узагальнюючий етап полягає у проведенні роботи з виявлення рівня соціального розвитку, педагогічної грамотності батьків, розробки рекомендацій для батьків. Даний етап передбачає підготовку висновків, рекомендацій, звітів щодо організації соціально-педагогічного супроводу та оцінки його ефективності [4, с. 125].

Підкреслимо, що послугу «патронат сім'ї» в Україні розроблено з метою удосконалення системи забезпечення прав дітей, зокрема права на виховання у сім'ї, шляхом розвитку надання допомоги з підтримки сімей з дітьми на рівні громади, механізмів прийняття рішень в найкращих інтересах дитини та державної підтримки сімей з дітьми, які потрапили в складні життєві обставини.

Література:

1. Алексєєнко Т. Ф. Соціальна педагогіка: словник-довідник. Вінниця: Планер. 2009. 542 с.
2. Міщик Л. І. Соціально-психологічні та педагогічні проблеми дезадаптації дітей і підлітків / Л. Міщик, З. Білоусова. Запоріжжя, 2003. 106 с.
3. Трубавіна І. М. Теоретико-методичні основи соціально-педагогічної роботи з сім'єю : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.05 Соціальна педагогіка. Луганськ, 2009. 44 с.
4. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та підлітків в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія та практика : [монографія]. Луганськ : Альма-Матер, 2006. 320 с.

Национальный университет кораблестроения имени адмирала Макарова
Методика составления учебного словаря лингвистических терминов (для студентов-иностранцев)

В результате анализа учебной справочной литературы, предназначенной для студентов-филологов, было обнаружено, что в настоящее время не существует учебного переводного словаря лингвистических терминов, предназначенного специально для студентов-иностранцев. При этом студенты учатся в зарубежных университетах, где русский язык используется как язык обучения. Следовательно, существует потребность в таком источнике сведений о лингвистической терминологии, который может быть использован в учебно-научной работе студентов-иностранцев, обучающихся по специальности *филология*. Исходя из этого, актуальность исследования заключается в разработке методологических основ для создания такого словаря. Основная цель данного исследования заключается в том, чтобы выявить причины трудностей, возникающих при использовании существующих словарей лингвистических терминов студентами-иностранцами, и определить структуру создаваемого учебного переводного словаря лингвистических терминов, который оптимизирует работу студентов-иностранцев с лингвистической терминологией.

В настоящее время существует значительное количество словарей лингвистических терминов. Среди подобных изданий учебные словари занимают особое место. В качестве основного признака учебных словарей лингвистических терминов выступает его обязательная обучающая направленность. Такие словари используются на занятиях как средство обучения.

Наличие разнообразных словарей лингвистических терминов не исключает, однако, существующую необходимость создания особого учебного словаря по лингвистической терминологии, рассчитанного на студентов-иностранцев специальности *филология*, в учебной работе которых всегда существует потребность не только в выяснении точного значения отдельных лингвистических терминов, но и

в более полном раскрытии их содержания и переводе на родной язык студента и на английский как язык международного общения.

Методика составления словаря предполагает несколько этапов выполнения лексикографической работы:

- 1) определение состава словника;
- 2) определение структуры словарной статьи;
- 3) описание каждого термина в соответствии со структурой словарной статьи;
- 4) определение порядка расположения терминов;
- 5) определение структуры самого словаря.

Остановимся на описании каждого из этапов отдельно.

На первом этапе необходимо выработать критерии, по которым отбираются термины для словаря. Следует отметить, что нет смысла включать в учебный словарь все термины, которые содержатся в полных терминологических словарях. Также отметим, что данный словарь создается для изучения не одной лингвистической дисциплины. Использование этого словаря должно обеспечить учебную работу студента по разным лингвистическим дисциплинам. Поэтому в словарь включаются те термины, которые наиболее часто употребляются в учебной работе студента-филолога независимо от специализации. В соответствии с этим определяется количество словника словаря, т.е. необходимый студенту терминологический минимум, для того, чтобы в дальнейшем пользоваться учебной и научной литературой по лингвистике. Исходя из этого, словник словаря подбирается по следующим критериям:

- частотность употребления терминов в языковедческих работах, учебниках, пособиях и лекционных материалах;
- необходимый терминологический минимум студенту в его учебной работе.

На втором этапе определяется структура словарной статьи. Результаты анализа словарей лингвистических терминов показывают, что словарная статья учебного терминологического словаря должна иметь зонную структуру, для которой необходимыми являются (1) зона заголовочной единицы, (2) переводная зона, (3) этимологическая зона, (4) зона толкования.

1. В зоне заголовочной единицы указывается заголовочная единица, выделенная заглавными буквами и жирным шрифтом. На всех заголовочных терминах ставится ударение (как основное, так и второстепенное, если оно имеется).

2. Переводная зона содержит перевод терминов на английский язык и родной язык студента, в нашем случае на туркменский. Перевод терминов на родной язык студента является одним из приемов объяснения значения термина. Перевод терминов на английский язык дается для того, чтобы студенты усвоили англоязычную терминологию для международного общения, так как английский является языком международного общения.

3. В этимологической зоне в скобках приводится этимология термина.

4. Зона толкования содержит толкования (дефиниции) терминов, приведенные из разных источников. Такое разнообразие дефиниций предлагается для того, чтобы студенты имели возможность рассмотреть формальные и содержательные различия в толковании терминов. Каждое отдельное толкование приводится с абзаца под буквами *а*, *б*, *в* и т.д. После каждой дефиниции указывается источник.

На третьем этапе определяется перевод каждого термина в соответствии со структурой словарной статьи. Для того, чтобы перевести термины на туркменский язык использовались русско-туркменский переводные словари, учебники по языкознанию, по современному туркменскому языку. Для перевода на английский язык также использовались англоязычные учебники по лингвистическим дисциплинам, англо-русский переводные словари, а также “Словарь лингвистических терминов” О.С.Ахмановой, где дается перевод терминов на английском языке.

На четвертом этапе определяется порядок расположения терминов. В нашем словаре термины расположены по алфавитному порядку. Если словарная единица представляет собой словосочетание, то он располагается по алфавиту первого слова. Преимущество такого расположения объясняется тем, что независимо от того, какую дисциплину, какую тему изучает студент, зная термин и первую букву, с которого термин начинается, пользователь может найти необходимый ему информацию быстро.

На пятом этапе нашей лексикографической работы определяем структуру самого словаря. Наш учебный словарь имеет структуру, состоящую из трех частей. Во вступительной части дается краткая информация о словаре, указаны инструкция к пользованию словарем и список сокращений. Затем идет «Основная часть». В этой части находятся все словарные статьи. Последняя часть – «Приложение». В приложении указан перечень словарных единиц, вошедших в словарь. Причем, если термин представлен одним словом, значит он встречается в приложении один раз, если термин является словосочетанием, то дается его на начальную букву каждого из слов этого словосочетания, для удобства поиска.

Для удовлетворения потребности в учебном русско-туркменско-английском словаре лингвистических терминов, предназначенном для студентов-иностранцев мы, применив описанную лексикографическую методику, разработали учебный словарь лингвистических терминов. Этот словарь представлен в электронной версии и в отличие от печатных словарей обеспечивает доступность для студентов, быстроту и легкость поиска определений и переводов на туркменский и английский языки терминов, которые включены в данный словарь.

Литература

1. Англо-русский словарь по лингвистике и семиотике. 2-е изд., испр. и доп. / А. Н. Баранов, Д. О. Добровольский [и др.]. – М. : Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН, 2003. – 640 с.
2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Советская энциклопедия, 1966. – 571 с.
3. Денисов П. Н. Очерки по русской лексикологии и учебной лексикографии / П. Н. Денисов. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1974. – 256 с.
4. Розенталь Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов. 3-е изд., испр. и доп. / Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. – М. : Просвещение, 1985. – 399 с.
5. Ярцева В. Н. (Гл. ред.). Языкознание. Большой энциклопедический словарь / В. Н. Ярцева. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.

Национальный университет кораблестроения имени адмирала Макарова

Использование информационных технологий на уроках иностранного языка

Мы живем в постиндустриальном (информационном) обществе, соответственно, информационные технологии применяются во всех сферах жизни общества, в том числе и в образовании. Современное образование направлено на использование информационных технологий на уроках. Дети стали более зависимы от электронных устройств. Их мышление стало другим, более восприимчивым к любым манипуляциям с компьютером. Они по-другому воспринимают информацию, которую учитель предлагает с помощью информационных технологий, чем традиционно на доске с мелом в руке и плакатами на доске. Современный учитель должен соответствовать требованиям современного образования. Он должен умело владеть информационными технологиями, чтобы правильно выстроить структуру урока внедряя информационные технологии, работа с интерактивной доской, использовать Интернет-ресурсы, где можно проходить онлайн-тесты, создавать сайты, проекты, статьи и т. д.

Как известно, информационные технологии – это процесс, использующий совокупность средств и методов сбора, обработки и передачи данных для получения новой качественной информации о состоянии объекта, процесса или явления. Целью современных технологий является получение информации для ее анализа человеком и принятие на ее основе решения о выполнении какого-либо действия [4].

На сегодняшний день можно с уверенностью сказать, что изучение иностранного языка не так эффективно, если не использовать современные технологии обучения. Основная цель обучения иностранным языкам – формирование и развитие коммуникативной культуры, овладение практическим курсом иностранных языков [2]. Задачей любого учителя является создание условий для практического овладения языком для каждого учащегося, подбор методов обучения, которые позволили бы ученику проявить свою активность и креативность, а также повысить познавательную активность в процессе обучения иностранным языкам.

Следует выделить несколько важных задач, которые можно решить на уроках иностранного языка с помощью информационных технологий:

- развить навыки и умения чтения с помощью сетевых материалов различной степени сложности;
- улучшить навыков аудирования;
- развить навыки письма, расширить свой словарный запас, как активный, так и пассивный, пополнить его лексикой современного иностранного языка [4].

Теперь рассмотрим основные направления применения информационных технологий учителем иностранного языка:

- мультимедийные технологии;
- интернет-тестирование;
- дистанционное обучение;
- занятия на основе авторских компьютерных презентаций в виде лекций, семинаров, докладов ученикам [1].

Следует посмотреть каждую информационную технологию отдельно. Как известно, мультимедийные технологии – это технологии, описывающие порядок разработки, функционирования и применения средств обработки информации разных типов: графика, текст, видео, фотография, анимация, звуковые эффекты, высококачественные звуковые сопровождения [4].

Интернет-тестирование по иностранным языкам, или тестирование вообще, дает возможность проверить, насколько хорошо учащийся знает изучаемый материал, как он выучил грамматику языка, в какой степени улучшился его словарный запас. Кроме того, можно установить общий уровень владения иностранным языком.

Также студентам можно давать задания, в котором они смогут сами составить электронный тест. Например, электронные тесты можно составлять в Google Drive. Им необходимо составить разные вопросы, содержащие один ответ, несколько ответов, соотнести варианты и т. д. Много сейчас есть и специальных программ для разработки тестов, но они не требуют творческого подхода.

Дистанционное обучение в современном мире имеет большую перспективу, многие вузы используют для получения высшего образования. Конечно, это удобно для многих категорий студентов выбрать любой вуз в стране для учебы. Это использование скайпа, телеконференций, вебинаров, и др., можно общаться с носителями языка, не выходя из дома.

Одним из методов использования мультимедийных технологий на занятиях является мультимедийная презентация с различными приложениями (иллюстрации, видеоклипы, звук). Это дает возможность воздействовать на несколько типов памяти: зрительную, слуховую, психологическую и иногда физическую.

Занятия с использованием информационных технологий дают возможность проводить занятия с учащимися разного уровня, давать им задания разной степени сложности, предлагать комплекс заданий и упражнений в соответствии с их способностями и возможностями, гарантировать участие всех, создавая атмосферу доброжелательности, спокойствия. При правильной организации учебного процесса повышается мотивация самостоятельной подготовки студентов, и возникает осознанное желание учиться.

Обобщая вышесказанное, можно сказать, что использование информационных технологий учителями на занятиях иностранного языка, помогает в своей работе умело создавать положительную мотивацию на уроках, повышать объем выполняемости работы на уроках, формировать навык исследовательской деятельности, рационально организовать учебный процесс, повышать эффективность урока.

Литература

1. Емельянова С.А. Мультимедиа программы в обучении лексике английского языка на начальном этапе // Молодой ученый. – 2013. – №5. – С. 684–686.
2. Протасения Е.П. Компьютерное обучение: плюсы и минусы / Е.П. Протасения, Ю.С. Штеменко // ИЯШ. – 1997. – №3. – С. 10–13.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
4. Сидоренко А.Ф. Использование компьютерных программ на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. – 2002. – №2. – С. 41–43.

Харківський національний університет ім. В.Н.Каразіна
**Психологічна характеристика професійної діяльності
викладача закладу вищої освіти**

На нинішній день професія викладача закладу вищої освіти є однією з найбільш складних професій в цілісній структурі навчального процесу. Ця професія є багатокомпонентною та систематизованою в навичках, засобах та прийомах. Особистість та діяльність викладача закладу вищої освіти привертає увагу психологів, педагогів та соціологів. Цей аспект детально розглянуто в працях Вієвської М. Г., Мирончук Н. М. та Щербака О. І. Діяльність викладача ЗВО має високу соціальну значущість і займає одне з центральних місць у підтримці державності, формуванні національної свідомості та духовної культури українського суспільства. М. Вієвська визначає педагогічну діяльність як цілеспрямований вплив вчителя навчанням та вихованням на учнів з метою їх особистісного, інтелектуального та діяльнісного розвитку [1].

Щербак О. І. зазначає, що педагогічна діяльність — це професійна діяльність, спрямована на створення в педагогічному процесі оптимальних умов для виховання, навчання, розвитку і саморозвитку особистості вихованця і вибору можливостей вільного і творчого самовираження. Будь-яка професійна діяльність, в тому числі і викладача, ставить за мету задоволення певних потреб людини, яка належить до цієї діяльності [3].

За Мирончук Н. М., діяльність викладача вищої школи за своєю психічною сутністю є складною працею, яка потребує від педагога чітко вираженої гуманістичної та професійної спрямованості, міцних знань не лише з фахових дисциплін, але й з вікової психології, теорії й практики навчання і виховання, стійких інтересів та сформованості відповідних особистісних і професійних якостей. Викладач закладу вищої освіти виконує такі функції [2]:

1. організаторську – викладач як керівник у знаннях, вміннях та навичках;
2. інформаційну – носій новітньої інформації;
3. трансформаційну – перетворення суспільно значущого змісту знань в акт індивідуального пізнання;

4. орієнтовно – регулятивну – структура знань педагога визначає структуру знань студента.

Саме з організаторської точки зору слід розглянути професійну діяльність викладача, адже він – організатор навчальної діяльності, спрямовує студентів, залучує їх до діяльності, координує їх за допомогою складених навчально-методологічних комплексів та науково-дослідницьких робіт. Тому, на мою думку, педагогічну діяльність у закладі вищої освіти можна визначити тією діяльністю, яка спрямована на організаторську підготовку висококваліфікованого спеціаліста, здатного знайти своє місце на ринку праці, активно включитися у політичну, суспільну, культурну та інші сфери життя суспільства. Ця діяльність беззаперечно спрямована на навчання, виховання та розвиток студентів, а кінцевою метою є підготовка фахівців тієї чи іншої галузі [3].

Гармонійне поєднання наукової та педагогічної роботи досить добре характеризує викладача як майстра своєї справи. Педагогічна майстерність підвищує ефективність його викладання, посилює пізнавально-творчий аспект. Професіоналізм діяльності викладача ЗВО передбачає оптимальне поєднання суто педагогічної діяльності з науково-дослідницькою та навчально-методичною роботою. Він не тільки ґрунтовно володіє предметом, який викладає, а й самостійно проводить дослідження певної наукової проблеми, збагачує навчальний курс новими теоретичними висновками й науковими положеннями, бере участь у роботі наукових конференцій і семінарів, публікує наукові статті, монографії тощо.

В результаті теоретичного аналізу психологічної характеристики викладача ЗВО можна охарактеризувати його як організатора навчального процесу. Водночас з цим викладач має велику соціальну значущість як і для самої структури освіти, так і для студентів. Отже, праця викладача ЗВО являє собою свідому, доцільну діяльність щодо навчання, виховання і розвитку студентів.

Література:

1. Вієвська М. Г. Реалізація викладача на основі досліджень як вимога методичної компетентності викладача вищого навчального закладу М. Г. Вієвська // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – 2015. – 321 с.

2. Мирончук Н. М. Професійна діяльність викладача вищої школи: суспільні виклики та проблеми змісту підготовки // Професійна освіта: андрагогічний підхід: монографія / кол. авторів; за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2018. – С. 146-172.

3. Щербак О. І. Професійно-педагогічна освіта: теорія і практика: монографія. – Ч. І./ О. І. Щербак/ за ред. Н. Г. Ничкало – К. : Наук. Світ, 2010 – 279 с.

Романова Н.М.

Рівненський державний гуманітарний університет
Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до
взаємодії з батьками учнів

Педагогічна взаємодія школи та сім'ї полягає у створенні сприятливих умов для особистісного розвитку і росту дітей, організації їх активного життя. Основне завдання педагога в організації взаємодії з батьками – активізувати педагогічну, виховну діяльність сім'ї, надати їй цілеспрямований, суспільно значимий характер.

Для досягнення означеної цілі необхідний ряд педагогічних умов. Поняття «умова» трактується, як багатопланова і змістово наповнена дефініція, соціальне замовлення суспільства, особливості соціокультурної ситуації (М.К. Козій). В свою чергу поняття «педагогічна умова» не має загальноприйнятого наукового визначення. Ряд учених (О.А. Буздуган, Т.І. Шанскова, Ю.Д. Шаповал та ін.) педагогічні умови розглядають як вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів [2], [3].

Серед педагогічних умов, які суттєво впливають на формування готовності майбутніх учителів початкових класів до управління педагогічною взаємодією з батьками учнів виділяємо наступні: професійне педагогічне спілкування майбутніх педагогів з учасниками освітнього процесу, зокрема з учнями та їх батьками; позитивну мотивацію майбутніх учителів початкових класів до управління педагогічною взаємодією з батьками учнів; інтегрування навчальних дисциплін у фаховій підготовці майбутнього вчителя початкових класів до роботи з батьками учнів; врахування значення педагогічної практики у професійній підготовці педагога.

Під педагогічним спілкуванням розуміємо таке спілкування вчителя з учнями та їх батьками, яке спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату,

можливості забезпечувати реалізацію завдань навчально-виховного процесу та формування особистості учнів та результативну взаємодію з батьками учнів.

Професійне педагогічне спілкування передбачає не лише пізнання особистості учня, але й обізнаність у сімейній атмосфері кожного вихованця, налагодження довірливих стосунків не лише з учнями, але й з їх батьками. Таке спілкування передбачає організацію педагогічної діяльності на суб'єкт-суб'єктному рівні, співпереживання педагога за успіхи учнів та його взаємини з батьками.

Ще однією досить важливою умовою ефективного виконання завдань в процесі підготовки майбутніх вчителів початкових класів до взаємодії з батьками учнів є мотивація.

У структурі особистості мотивація є тим основним поняттям, яке використовується для пояснення рушійних сил поведінки та діяльності людини. Тому поняття діяльність необхідно пов'язувати з мотивацією. Діяльність завжди викликана певним мотивом. Мотиви педагогічної діяльності – це внутрішні імпульси, що спонукають педагога до професійної діяльності. Мотивувати вчителя можуть ідеали, професійні інтереси, переконання, соціальні настанови або професійні цінності [1]. Існує прямий взаємозв'язок між рівнем мотивації досягнення та успішністю професійної педагогічної діяльності: педагоги з високим рівнем мотивації впевнені в своїх можливостях, більш рішучі, наполегливі, відповідальні й отримують задоволення від своєї професійної діяльності.

Інтеграція в освітньому процесі реалізується як у межах окремого навчального предмету, так і між різними навчальними дисциплінами. Коли педагог встановлює зв'язки між блоками навчальної інформації чи окремими темами, він реалізує внутрішньопредметну інтеграцію. Принцип міжпредметних зв'язків є обов'язковою вимогою до змісту в організації навчально-виховного процесу. Відтак, міждисциплінарні зв'язки є актуальним засобом комплексного підходу до професійного навчання на сучасному етапі [2].

На основі принципів інтеграції здійснюється поєднання нової теми з попередніми і наступними знаннями, визначення логічних зв'язків між різними

дисциплінами, розділами, темами, визначення місця та призначення різних дисциплін у майбутній професійній діяльності і об'єднання в одну систему.

Виділення четвертої умови, використання потенціалу педагогічної практики, навчальної і самостійної роботи студентів задля педагогічної взаємодії з батьками учнів, зумовлено тим, що будь-який об'єкт краще виявляє свої властивості, якщо він піддається практичному впливові. Педагогічна практика є важливішою ланкою в системі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Практика розвиває педагогічну свідомість, професійну педагогічну культуру, сприяє розвитку творчого мислення, організаторських здібностей майбутнього вчителя початкових класів. Саме під час практики студент може зрозуміти, чи правильно він обрав для себе сферу діяльності.

Разом з тим, педагогічна практика у навчальному процесі вищого педагогічного навчального закладу сприяє формуванню у майбутніх учителів початкових класів готовності до самоосвітньої діяльності, тобто формуванню спрямованості на педагогічну самоосвіту, умінь самоосвітньої діяльності, навичок самостійного пошуку та опанування необхідною інформацією, стимулює вироблення рефлексивної позиції на всіх етапах самоосвітньої діяльності [1].

Відтак, ми визначили основні педагогічні умови, які суттєво впливають на формування готовності майбутніх учителів початкових класів до управління педагогічною взаємодією з батьками учнів. Однак, вони не вичерпують усіх педагогічних аспектів досліджуваного питання, тому є перспективним напрямком подальших наукових досліджень.

Література:

1. Буздуган О. А. Принципи реалізації взаємодії вчителів початкових класів з батьками учнів / О. А. Буздуган // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського: зб. наук. пр. – [Серія: Педагогічні науки]. – Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2012. – Випуск 1.37. – С. 59-62.
2. Кузьменко В. В. Інтегративні процеси в розвитку освіти / В.В. Кузьменко // Зб. наук. праць: Педагогічні науки. – Херсон: Вид-во ХДПУ, 2002. – Вип. 27. – С. 64–67.

3. Романовська Д. Д. Технології роботи з батьками [Текст] / Д. Д. Романовська. – К.: Главник, 2007. – 128 с. – (Серія «Бібліотека соціального працівника»).

Савчин О. М.

ДВНЗ «Переяслав - Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди»

**Авторська мотиваційна лінгво-педагогічна технологія формування стійких
умінь створення розповідей різних типів дітьми старшого дошкільного віку**

Наукова підтвердженість актуальності проблематики дозволяє фахово проаналізувати рівень досягнень і труднощів формування умінь у дітей старшого дошкільного віку створювати розповіді різного типу. Дефіцит дієвих педагогічних технологій щодо формування у дошкільників умінь створювати та доцільно застосовувати розповіді всебічної типізації значно знижує ефективну підготовку дітей до школи, адаптивну поведінку маленької особистості в соціумі та побуті, опануванні професії, вибудовуванні міжособистісних стосунків з протилежною статтю.

Мовлення починається з мовленнєвого наслідування, а ефективність розвитку мовленнєвої особистості залежить від повноцінності мовленнєвої діяльності: активне відображення дійсності, при активному спілкуванні, сприяє розумінню дитиною мови та здатності висловлювати в індивідуальному мовленні власні наміри, бажання, прагнення, устремління [2, с.88].

Мовленнєво-інтелектуальні механізми допомагають дитині, за стислий період, практично оволодівати рідною мовою й монологічним мовленням на рівні, достатньому для повноцінного спілкування й орієнтування в навколишньому світі [4, с.57].

Розповідне мовлення старших дошкільників характеризується розгорнутістю, організованістю, довільністю, що вимагає від дитини обмірковування мовленнєвого висловлювання, здатності віднайти відповідну мовленнєву форму для побудови розповіді, обравши доцільний тип відповідно побутово-соціальної ситуації [3, с.239].

Володіння старшими дошкільниками різнотипним розповіданням передбачає самостійне зв'язне висловлювання: цілісність, змістовність, логічна послідовність, образність, креативність, на основі елементарних уявлень про структуру, функціональне призначення тексту, засоби образності.

Навчально-мовленнєва діяльність – цілеспрямований процес оволодіння дітьми навичками й уміннями використання мови під впливом спеціально організованого мовленнєвого середовища, з високим розвивальним потенціалом та інших педагогічних заходів, за для засвоєння соціально-культурного досвіду, норм рідної мови, довільного й усвідомленого опанування процесуальності мовлення, встановлення доцільної вербальної комунікації [3, с.272].

Дитина п'яти – шести років повинна вміти складати розповіді за картинками про іграшки, розповіді-етюди, мініатюри, передавати зміст почутих оповідань, переглянутих мультфільмів, фільмів, вистав, розповіді на тему, з власного досвіду та творчі розповіді [1], [4].

Для успішного оволодіння дітьми старшого дошкільного віку стійкими уміннями створювати розповіді будь-якого доцільного типу слід створювати ефективне мотиваційне середовище (наявність теми, мети, місця, часу мовлення та адресата), мовленнєву ситуацію (комплекс зовнішніх умов спілкування та внутрішніх реакцій особистості, що знаходять вираження у висловлюванні, розповіданні у всьому її типовому різноманітті та визначається обставинами, які мотивують вихованців свідомо брати участь у мовленнєвій діяльності).

Досвід науково-практичної роботи з вихованцями ЗДО міста Переяслав Київської області дозволяє авторові констатувати недостатність використання інноваційних методів навчання старших дошкільнят монологічного мовлення взагалі, та несформованості стійких умінь у дітей п'ятого-шостого року життя створювати й доцільно використовувати всю лінійку різнотипності розповідання при комунікуванні як з однолітками, так і з дорослими, зокрема.

Сформованість умінь старших дошкільнят продукувати різнотипові розповіді передбачає використання розповідей всієї типової гами при комунікуванні (*когнітивний критерій*), вмотивованість до оволодіння стійкими уміннями майстерно продукувати розповіді різноманітної типізації для налагодження комунікації з представниками будь-яких верств населення, прагнення кар'єрно-професійного самовдосконалення, життєво-особистісної самореалізації (*мотиваційно-ціннісний критерій*), володіння навичками аналізу інформації та

синтезування варіантів рішень за допомогою доречних типів розповідей, включно з *розповідями-презентаціями* та *розповідями-інструкціями*, як ефективний інструмент переконання (*технологічно-результативний критерій*). Так під ***розповіддю-презентацією*** слід розуміти «виклад інформації про позитивні переваги живої/неживої природи, предметів/явищ у побутово-соціальному середовищі, що неодмінно сприятиме особистості в її адаптації, комунікуванні та самоствердженні в суспільстві», а під ***розповіддю-інструкцією*** пропонується розуміти «усний виклад інформації у дії, часі та просторі, що містить перелік конкретних покрокових правил, дотримання яких гарантує успіх у досягненні меті [5].

Все вищезазначене покликана зреалізувати авторська мотиваційна лінгво-педагогічна технологія «Формування стійких умінь створення розповідей різних типів дітьми старшого дошкільного віку», яка містить в собі сукупність таких дидактичних категорій як мета, завдання, зміст, методи, форми, засоби, що системно супроводжують процес становлення у старших дошкільнят різнотипного розповідного мовлення, забезпечуючи гармонійний, діяльнісний розвиток і полягає у створенні фасилітаційного середовища (допомоги, полегшення, сприяння), процесу колективного обговорення та ефективного розв'язання викликів, із максимальним залученням всіх учасників процесу, за визначений термін, а фасилітатор поєднує ознаки керівника, лідера й учасника процесу), не забуваючи про місію ментора (порадника, консультанта щодо індивідуального зростання особистості), тьютора (наставника, репетитора), коуча (помічника у досягненні мети), мотиватора (того, що спонукає до дій).

Процесу навчання дітей створювати розповіді всіх типів, закріплюючи ці навички в стійкі уміння, покликані сприяти інноваційні підходи у вигляді електронних ігр-завдань з яскравою відеографікою та емоційним звуковим рядом квестового характеру: дослідження світу у вигляді пригодницької гри, шляхом розгадування головоломок і завдань, що вимагають розумових зусиль від учасників/гравців: діти із задоволенням виконують завдання, створюючи той чи інший тип розповіді, висловлюють власний досвід, закріплюючи стійкість сформованих умінь.

Але комп'ютерні навчальні ігри, на відміну від реальної ігрової діяльності, не можуть замінити міжособистісне спілкування педагога з дітьми та дітей між собою, не містять паралельну взаємодію гравців, де є спільність, співпраця, багатство комунікації. Тому комп'ютерно-інформаційні навчальні програми можуть використовуватися тільки як додатковий метод роботи з розвитку розповідного мовлення старших дошкільнят.

Живе спілкування, з квестовою формою проведення занять, варто застосовувати у вигляді командних розробок сценаріїв для постановок театральних сценок, вистав, ранків, свят, де керівна роль старшого обмежується озвученням назви/теми вистави та кількістю персонажів, яка є тотожною кількості дітей в мікрогрупі – чотири-вісім. Здорову конкуренцію забезпечить створення двох і більше дитячих творчих колективів. Решту складових сценарію (імена персонажів, ролі головні/другорядні, позитивні/негативні, провідна лінія), розподіл ролей між членами мікрогрупи й обов'язків кожної дитини підчас репетицій/показів вистав, слід віддати на розсуд дитячих мікрогруп, а підсумком таких змагань стане фестиваль дитячих вистав, де переможцями стануть всі діти разом та кожна дитина зокрема, збагативши своє монологічне мовлення розповідями всебічно-доцільної типізації та комунікативним досвідом.

Обрані лідери мікрогруп періодично повинні змінюватися таким чином, щоб кожна дитина мала змогу ствердитись як лідер, а лідер виховував би в собі риси підлеглості. У спілкуванні лідерів з підлеглими в нагоді стануть переконливі розповіді доречного типу, й насамперед розповіді-презентації та розповіді-інструкції, що дозволить старшому групи правдиво, переконливо презентувати тему, мету, завдання кожного, правильно виконувати інструкції, разом працювати для досягнення мети.

Педагог/вихователь, повинен проводити корегування, граючи роль рівноправного члена колектива.

Теми сценок, вистав, ранків, свят повинні бути науково-практичного характеру, наприклад: «Утворення всесвіту», «Наша домівка – Земля!», «Мама й тато – такі різні, але такі рідні!», «Дівчата та хлопчики – ми інші, але ми разом!»,

«Мій друг – домашній улюбленець!», «По дорозі в дитсадок», «За продуктами...», «Я в транспорті», «Готую смаколик!», «Як не захворіти на COVID – 19» тощо.

Висновки. Процес формування стійких умінь у дітей старшого дошкільного віку створювати розповіді та вміти доцільно застосовувати їх різні типи вимагає вмілого педагогічного керівництва, метою якого є виховання мовної особистості, яка грамотно, творчо та доречно застосовуватиме мовлення рідною мову в будь-яких ситуаціях буття, за для реалізації власних мовленнєвих завдань, комунікування, самореалізації.

Спираючись на досвід багаторічної роботи над дисертаційним дослідженням, автор наполягає на необхідності введення в сучасний лінгво-педагогічний процес формування у дітей старшого дошкільного віку стійких умінь створення розповідей доцільної різноманітної типізації таких самостійних типів розповідей як *«розповідь-презентація»* та *«розповідь-інструкція»*.

Запорукою успіху авторської мотиваційної лінгво-педагогічної технології «формування у дітей старшого дошкільного віку розвитку розповідного різнотипного мовлення» є створення педагогом в дитячому середовищі фасилітаційної атмосфери взаємоповаги, підтримки, акценту на командно-групові, квестові, творчо-пошукові методи, з використанням комп'ютерно-навчальних програм, що дозволяє забезпечити емоційну включеність старших дошкільнят, активізувати їх пізнавальну діяльність, розумові та мовленнєві здібності, реалізуючи особистісно-орієнтований, диференційований підхід в навчанні, залучати пасивних дітей до активної мовленнєвої діяльності, коли дорослий є надійним радником, покликаним соціалізувати дитину, навчити її конструктивно вирішувати життєві виклики, реалізовуватись, повноцінно жити.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти/Науковий керівник: А. М. Богущ, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богущ А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. – К.: Видавництво, 2012. – 26с.

2. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: хрестоматія : навчальний посібник для студ. пед. вузів./упоряд. А. М. Богуш. – К.: СЛОВО, 2005. – 720с.
3. Калмикова Л.О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку: [монографія]/Л.О. Калмикова. – К.: Фенікс, 2008. – 497с.
4. Калмикова Л.О. Формування у дітей старшого дошкільного віку мовленнєвої діяльності: діагностично-розвивальний комплекс: навч.-метод. посіб./Л.О. Калмикова. – К.: Видавничий дім «Слово», 2016. – 384с.
5. Савчин О.М. Формування у дітей п'ятирічного віку умінь будувати розповіді всіх типів/О.М. Савчин. – [випуск 2 Т.2.]. – зб. наук. пр./голов. ред. В.П. Коцур, «HUMANITARIUM». Педагогіка, Переяслав- Хмельницький (Київ. обл.): вид. ПП Лисенко М.М., 2018. – с.122 – 130.

Хвалько М. І.

Рівненський державний гуманітарний університет
**До питання підвищення емоційної чутливості учнів перших класів в
умовах навчально-виховного середовища**

Початок навчання дитини у школі є важливим процесом в житті школяра, оскільки передбачає новий для нього вид діяльності та вимагає мобілізацію всіх психічних і психофізіологічних зусиль дитини, необхідних для здобуття нових вмінь та навичок. В навчально-виховному середовищі учень також пристосовується до нового режиму життя, вчиться взаємодіяти з шкільному колективі, формує навички самоконтролю та саморегуляції, визначає власну самооцінку, складає уявлення про себе тощо.

Молодший шкільний вік позначається інтенсивним розвитком самосвідомості дитини, усвідомлення своєї індивідуальності, соціальної ролі, унікальності. Однією з важливих умов успішного формування особистості дитини молодшого шкільного віку є потреба в захищеності, комфортності, позитивних емоціях.

Емоційний розвиток є вагомим частиною загального психічного розвитку дитини перших семи-десяти років життя. Емоції зберігають своє значення і в наступні періоди життя, проте на ранніх етапах онтогенезу вони є провідними, оскільки на них значною мірою ґрунтується поведінка дитини. Емоційність – властивість людини, характерною особливістю якої є схильність до швидкого і

яскравого прояву емоцій, легка збудливість; сфера прояву темпераменту особистості, яка визначає частоту і ступінь виразу емоцій і почуттів особистості [3, с. 62]. Емоції людини – одна з найважливіших сторін психічних процесів, яка характеризує переживання людиною об'єктивної дійсності, її ставлення до довкілля і самої себе; це одна з форм відображення об'єктивної дійсності, в якій домінує активний суб'єктивний характер психічного процесу [2, С. 173-179.].

Проблеми різних аспектів емоційності досліджували О.Беляєв, О.Бондаренко, В.Вілюнас, А.Гаврилова, В.Гарбузов, В.Громовий, Р.Емонс, Е.Ільїн, О.Кононко, М.Корольчук, О.Кульчицька, Д.Маєр, О.Медведев, І.Мельничук О.Тихомиров, М.Фоміна, Г.Фейст, П.Якобсон та ін.

Результати психолого-педагогічних досліджень доводять, що серед першокласників є така категорія дітей, які через індивідуальні психофізіологічні особливості важко адаптуються до нових умов життєдіяльності, лише частково пристосовуються до розпорядку роботи в школі, важко засвоюють навчальну програму або й зовсім не приймають умови шкільної життєдіяльності, залишаючись дезадаптованими зовнішньо чи внутрішньо, характеризуються надмірною вразливістю, образливістю, плаксивістю, негативно реагують на зміни життєвих обставин. Проблеми адаптації учня породжують проблеми в його навчанні, спілкуванні, поведінці і, що дуже важливо, – проблеми загального розвитку самої особистості дитини [2].

Емоції і почуття, які складають емоційний світ дитини, відіграють важливу роль в її внутрішньому і зовнішньому житті. Вони збагачують відображення дитиною об'єктивної дійсності і в зв'язку з її потребами й інтересами стають спонуканнями до діяльності, регуляторами дитячої активності. Світ душевних переживань дошкільника різноманітний і включає емоції, почуття і стани. Всі вони задовольняють потребу в емоційному збагаченні дитини [1]. Дитину можна вважати емоційно благополучною, якщо вона розуміє, до чого прагне, вміє прогнозувати бажаний результат, визначає шляхи його досягнення, самостійно оцінює ефективність власної діяльності, працює над помилками, отримує задоволення від процесу навчання та адекватно оцінює його результати. Професійні вміння педагога визначати та створювати оптимальні умови

на новому етапі формуванні особистості дитини (початок шкільного життя) сприяють полегшенню перехідного періоду та успішній адаптації першокласників до навчально-виховного середовища початкової школи.

Відтак, можемо стверджувати, що емоційна чутливість виникає на основі таких подразників психічного стану молодшого школяра, як новизна, незвичність, раптовість та неочікуваність ситуації. Збудження, яке при цьому виникає, проявляється у вигляді емоційних реакцій дитини. Чим меншою є дитина, тим більше емоцій їй притаманні. Емоції викликають активний чи пасивний стан, підвищують чи пригнічують життєдіяльність дитини. Емоційний розвиток дитини 6–7 років безпосередньо пов'язаний зі зміною способу життя, розширенням кола спілкування та характеризується бурхливим розвитком та вдосконаленням емоційної сфери дитини [1], [2].

Відтак, розвиток емоційної чутливості учнів перших класів в умовах навчально-виховного середовища – це реакція організму на зміну соціальної ситуації, яка супроводжується розвитком вольових якостей молодших школярів; усвідомленням виконання певних обов'язків, що супроводжують навчальний процес; вмінням активно керувати увагою, слухати, думати; коригуванням власної поведінки; узгодженням власних потреб з вимогами вчителя, батьків; розвитком вольової поведінки; регулюванням власних психічних процесів; формуванням вольових рис характеру; вихованням самостійності та впевненості, наполегливості, витримки тощо. Підвищена емоційна чутливість прямим чином впливає на процес адаптації учня до шкільного життя, тобто виступає в ролі своєрідного бар'єру на шляху до успішного пристосування дитини молодшого шкільного віку до нових соціальних умов. Тому важливим завданням вчителя та батьків в умовах навчально-виховного процесу в освітньому закладі є необхідність постійно дбати про розвиток емоційної сфери дитини, зокрема у соціальному оточенні, у різних видах цілеспрямованої діяльності.

Література:

1. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) / О. Л. Кононко. – К. : Освіта, 1998. – 225 с.

2. Медведєв О. Розвиток емоційної сфери особистості дитини як психолого-педагогічна проблема / О.Медведєв // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2013. – Вип.44. – С. 173-179.

3. Приходько Ю. О. Психологічний словник-довідник : навчальний посібник / Ю. О. Приходько, В. І. Юрченко. – К. : Каравела, 2012. – С. 328., с. 62.

Шевчук Ю. С.

Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Психологічна готовності вчителя до роботи в класах з інклюзивним навчанням

Інклюзивне навчання має на меті забезпечити доступ до освіти дітей з особливими потребами у загальноосвітніх навчальних закладах за рахунок застосування методів навчання, що враховують індивідуальні особливості таких дітей. В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей; забезпечує однакове ставлення до всіх людей, але створює спеціальні умови для таких дітей.

Педагоги, які працюють в інклюзивних класах повинні мати спеціальну освіту і підготовку. Це мають бути знання про особливості психофізичного розвитку таких дітей, обізнаність зі спеціальними методами і прийомами навчання, доступними технічними і дидактичними засобами, ергономічними нормами і вимогами до організації і здійснення освітнього процесу.

Для успішної навчальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами педагог повинен володіти необхідними знаннями і навичками:

- ознайомитися з анамнезом учня, мати уявлення, які психічні процеси та функції у нього порушені;
- у процесі навчальної діяльності вивчати динаміку уваги, стомлюваності, темп роботи кожної дитини;
- враховувати стан слуху, зору, загальної та дрібної моторики дитини;
- навчитися адаптувати навчальні плани, методи роботи, дидактичний матеріал до індивідуальних потреб дітей;

- уміти створювати оптимальні умови для спілкування, сприяти налагодженню дружніх стосунків між дітьми, формуванню колективу;

- формувати у дітей досвід стосунків у соціумі, навички адаптації до соціального середовища;

- підготувати дітей класу до того, що поряд з ними навчатимуться учні з особливими потребами; навчити їх налагоджувати дружні стосунки.

Також надзвичайно важливими є психологічна підготовка педагогів до роботи з такою категорією дітей. На перший план, як правило, виступає мотиваційна та особистісна готовність учителя сприймати дитину з особливими освітніми потребами як повноправного члена колективу. Адже, саме від цієї готовності в кінцевому результаті залежатиме успіх соціальної адаптації учня.

Слід зазначити, що позитивна налаштованість на успіх є запорукою доброго результату у будь-якій діяльності. Педагог для учнів є незаперечним авторитетом, носієм суспільної думки, під впливом якого формуються установки, переконання та подальша поведінка дітей. Тому, якщо в учителя відсутнє упереджене ставлення та негативні соціальні установки до дитини з особливими освітніми потребами, якщо він створює умови для сприятливого соціально-психологічного клімату у колективі, то відповідно це позитивно впливатиме і на ставлення решти учнів до такої дитини.

Інклюзивний підхід в освіті покликаний сформувати позитивну педагогічну мотивацію, стерти негативні стереотипи та установки, які заважають сприймати «особливу дитину» як цілісну особистість.

Зміст, форми та методи освітньої роботи в інклюзивному класі мають бути корекційно спрямованими. Дуже важливими моментами у роботі з такими учнями є правильно обраний темп роботи, повторюваність, поглиблений індивідуальний та диференційований підхід, опора на здібності дитини, які є більш розвиненими, а також забезпечення обережності навчального процесу, уникнення перевантаження.

Наступною складовою психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, є оволодіння наступними особистісними якостями, такими як: доброта, доброзичливість, терпіння, витримку,

любов до дітей, уміння знайти індивідуальний підхід, уміння співпрацювати з іншими спеціалістами та використовувати їх поради, уміння зрозуміти дитину тощо.

Отже, успішна та ефективна практична реалізація процесу інклюзивного навчання залежить насамперед від ставлення до нього учителя як суб'єкта навчальної діяльності. Якщо особливості психофізичного розвитку дитини – це, майже завжди, незмінний фактор, то позитивна налаштованість педагога до них, розширення знань, умінь та навичок у навчанні та вихованні дітей з особливими освітніми потребами, використанні ними різноманітних форм, методів і прийомів роботи мають змогу змінитись на краще і допомогти таким дітям стати повноцінними членами суспільства.

Література:

1. Колупаєва А.А. Діти з особливими потребами та організація їх навчання:наук.-метод.посіб. [Текст] / А.А. Колупаєва, Л.О.Савчук. – К.:Наук. світ, 2010. - 196с.
2. Кочерга О.В. Психофізіологія дітей з особливими потребами / О.В. Кочерга. – К.:Редакція газети з дошкільної та початкової освіти, 2012 – 128с.
3. Психологічний та соціально-педагогічний супровід навчання і виховання «особливої дитини» у школі: метод. посібник / за ред. Д.Д. Романовської, С.І. Собкової. – Чернівці: Технодрук, 2009. – 196 с.
4. Уманец Г.М., Кулеш В.О., Кобзар О.В. Інклюзивна освіта: особливій дитині – особлива увага. Практико-зорієнтований посібник. [Текст] / Г.М. Уманец , В.О.Кулеш, О.В. Кобзар.- Донецьк: «Витоки», 2010. – 128 с.
5. Психологічний та соціально-педагогічний супровід навчання і виховання «особливої дитини» у школі: метод. посібник / за ред. Д.Д. Романовської, С.І. Собкової. – Чернівці: Технодрук, 2009. –196 с.

Рівненський державний гуманітарний університет
Особистісно орієнтоване навчання як необхідна умова
викладання дисциплін технологічного профілю

Перехід до особистісно орієнтованої освітньої системи передбачає навчально-виховний процес, заснований на етиці творчого співробітництва, взаємодопомоги та взаєморозуміння між його учасниками й спрямованого на створення сприятливих умов для адаптації майбутніх педагогів, розвитку їх особистісних якостей та здібностей, творчої реалізації, здатності до самовдосконалення і самореалізації, готовності здобувати і застосовувати на практиці набуті теоретичні знання, прийняття креативних і нестандартних рішень.

Виховати всі ці якості стає можливим при створенні та застосуванні таких форм, методів, моделей і технологій навчання, які б забезпечували широкі можливості для всебічного, гармонійного розвитку і самореалізації особистості майбутніх учителів, реалізації умов ефективного і повноцінного функціонування особистісно орієнтованого підходу в навчанні студентів вищих навчальних закладів як цілісного процесу становлення їхньої індивідуальності, життєвого самовизначення, розвитку талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей [1].

Основою особистісно-орієнтованого підходу в освіті є фундаментальні ідеї гуманізації, індивідуалізації, диференціації навчання, що перекликаються з ідеями особистісного розвитку (І.Бех, С.Максименко, О.Пехота, С.Подмазін, В.Рибалка та ін.). Фундаментальні дослідження в цьому напрямі здійснюють українські філософи (Г.Васянович, І.Зязюн, В.Кудін), психологи (І.Бех, Г.Бал, В.Рибалка, В.Семиченко), педагоги (О.Пехота, С.Сисоєва). Зарубіжні науковці також акцентують увагу на необхідності запровадження принципів особистісно-орієнтованого навчання (Д.Мілікен, Ч.Купісевич, А.Харгрівз та ін.) [2].

Навчально-виховний процес, який відбувається з використання особистісно орієнтованого підходу дає можливість студентам усвідомити й адекватно оцінити свої індивідуальні можливості в професійній сфері, реалізувати творчу професійну адаптацію. В кінцевому результаті студенти не лише отримують професійні знання,

уміння та навички, а й реалізують свою унікальність, самобутність, життєву й творчу позицію. Здійснення навчального процесу на основі особистісно орієнтованого навчання відбувається на демократичних засадах і співробітництві, що сприяє готовності майбутнього педагога до своєї діяльності, яка передбачає не лише наявність професійних знань, а й високий рівень професійної компетентності, умотивоване прагнення реалізовувати професійну діяльність.

Метою особистісно орієнтованого навчання є визначення життєвого досвіду студента, рівня його інтелекту, пізнавальних здібностей, інтересів, якісних характеристик, які спочатку потрібно розкрити, а потім узгодити зі змістом освіти та розвинути в навчальному процесі; формування позитивної мотивації студентів до пізнавальної діяльності, яка б сприяла розкриттю їхніх індивідуальних особливостей і подальшій самореалізації, потреби в самопізнанні, озброєння студентів механізмами адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання, необхідними для становлення самобутньої сучасної людини [1]; розвиток самостійності, ініціативності, відповідальності, критичного мислення та інших особистісних якостей, на основі яких майбутніх педагог може проявити свою індивідуальність, особливості характеру.

Успішному здійсненню особистісно орієнтованого навчання сприяють наступні умови: використання методів і форм навчання, які стимулюють пізнавальну активність і самостійність студентів та їхній розвиток; створення вільної доброзичливої атмосфери, в якій студенти не лише обговорюватимуть певні проблеми, а й шукатимуть відповідь на питання у ході дискусій, співпрацюватимуть над вирішенням проблем у групах або у парах, моделюватимуть складні життєві ситуації і разом з викладачем в ігрових формах їх розв'язуватимуть; відповідне науково-методичне забезпечення підготовки як студентів, так і професорсько-викладацького складу закладів вищої освіти [1]; наявність особистісно орієнтованого середовища, забезпечення внутрішньої мотивації навчання, використання різних форм занять, створення нестандартних ситуацій а також врахування індивідуальних особливостей кожного студента; навчання вмінню орієнтуватися в інформаційному просторі, критично оцінювати сприйняту

інформацію, проявляти самостійність, ініціативу, вміння приймати рішення, встановлювати соціальні контакти, створювати кінцевий продукт, створювати можливості для реалізації творчого мислення, самоосвіти і самовдосконалення, тим самим підвищувати свій особистісний і професійний рівень [3].

При вивченні дисциплін технологічного профілю реалізація особистісно орієнтованого підходу є вкрай важливою, адже цей цикл навчальних предметів потребує високого рівня творчої активності і самостійності. Результативність засвоєння технологічних дисциплін потребує не лише показників результативності навчання, а й диференційований підхід при вивченні навчального матеріалу та творчий підхід до виконання практичних, індивідуальних завдань, створення творчих проектів, вивчення різноманітних художніх технік і технологій, вміння та творче використання засобів та прийомів їх реалізації.

Відтак, можемо стверджувати, що особистісно орієнтований підхід в навчальному процесі є дієвим та ефективним засобом його здійснення, який забезпечує реалізацію інноваційних технологій, сприяє розвивальному навчанню та запам'ятовуванню; створює умови для творчості та самореалізації майбутнього педагога, що особливо важливо при вивченні дисциплін технологічного профілю.

Література:

1. Горбатюк О.В. Особистісно орієнтований підхід до навчання в ВНЗ у сучасних умовах / О.В. Горбатюк // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія : Педагогічна. – 2014. – Вип. 20. – С. 252-253.
2. Мазайкіна І. О. Особистісно-орієнтований підхід до навчання у ВНЗ як запорука імплементації Закону «Про вищу освіту» / І. О. Мазайкіна // Імплементація закону України „Про вищу освіту” як складова академічної автономії: навч.-метод. конф. ВНМУ (Вінниця, 17 лют. 2016 р.). – Вінниця : ВНМУ, 2016. – С. 92-94.
3. Пильнюк О.О. Особистісно орієнтоване професійне навчання, як одна із складових формування компетентності майбутніх фахівців освітньої галузі / О.О. Пильнюк. – Режим доступу: <http://journals.urau.ua/index.php/2307-4507/article/view/32280>.

Секція
« Психологічні
міждисциплінарні
зв'язки»

Харківський національний університет ім. В.Н.Каразіна

Чи існує єдина парадигма психології?

На сьогодні існує чимало парадигм-клаптиків на величезній ковдрі психології. Так, наприклад, ми можемо працювати як психоаналітики, використовувати аналітичну концепцію К.Г.Юнга в роботі, захищати та відстоювати унікальний діяльнісний підхід Леонтьєва та інших радянських науковців... Великий теоретичний апарат (чи апарати?) надають психології гарний інструментарій, можливість синтезу унікальних рішень для кожного унікального випадку.

Психологія визначає власний предмет лише на загальнонауковому рівні, але окремі концепції можуть вивчати зовсім різні питання, у чому деякі науковці вбачають неабияку проблему; окрім того, методологія психології, навпаки, на загальному рівні не визначається, і в кожній окремій парадигмі існує свій підхід. І вже змовчімо про конфлікт між соціально-практичною та теоретичною галуззю знань психології, де, ніби на полі бою, під знаменами біологізаторських або ж суто метафоричних, соціальних надбудов змагаються автори різних теорій та їх послідовники. Великим питанням постає відносність будь-якого емпіричного психологічного дослідження. Ця «мультипарадигмальність» народилася разом із психологією, то чому ж ми ставимо питання про її кризу[3]?

Філософ Б. Г'юз у своєму інтерв'ю вказує на наявність парадигматичної кризи у психології; так, він говорить про як мінімум 45 основних напрямків у психології, які малопов'язані один з одним – наприклад, психоаналіз розглядає людину крізь призму біологічного, а соціальна психологія акцентує на суто соціальних контактах [4].

Е. Івасюк, М. Мельничук у своїй праці вказують, що: «...Психологія – мультипарадигмальна наука, єдність предмета якої досягається лише на загальнонауковому рівні, а спроби розв'язати цю проблему в межах внутрішньонаукових парадигм тільки поглиблюють існуючу кризу...» [1].

Існує й інша думка, що «наука є те, що роблять науковці»[2,с. 11]. Розуміємо це так: після прийняття єдиної парадигми психології (якщо її буде знайдено)

більшість науковців цієї сфери мають займатися дослідженням питань крізь призму цієї парадигми, тобто точною, емпіричною, доказовою наукою. Відповідно, у межах такої концепції не існує єдиної істини, яку наближують всі теоретичні дослідження, але є окрема «реальність», істина, яку вибудовують спеціалісти окремого напрямку у межах власної парадигми та досліджують. Цей підхід пропонує нам науку більш структуровану, але менш творчу, й інтеграція декількох напрямків у такому разі стає проблематичною, а психологія стає – як така, що так і не узгодила єдиної парадигми – квазінаукою.

Ми підтримуємо думку про те, що єдиного наукового методу не існує, але є велика справа інтеграції: все, що наближує окремого науковця до вирішення проблеми та допомагає йому розширити та поглибити знання з певної теми, має бути використано. Межі ж, які встановлює окрема парадигма, необхідні психології для правильної постановки цих питань.

Наведемо для роз'яснення нашої позиції аналогію. Людство одне «мистецтво» поділяє на жанри, замість того, щоб казати «образотворчі мистецтва». Насправді ж таку ситуацію маємо і в біології, і в екології, і в деяких інших природничих науках. Єдина справжня відмінність психології – занурюючись у «жанри», вона певним чином втрачає зв'язок із своїм «загальним предметом», тобто психікою, розбивається, поділяється на дрібні уламки «науки про психіку», перетворюючись у «науку про несвідоме», «науку про поведінку», «науку про мислення» тощо. У такому розумінні неможливо вивести загальну парадигму психології без її редукаціонізму, тобто без зведення до іншої науки або конкретної теорії, і якщо це зробити – психологія втратить свою базу даних, велику кількість інформації, що у випадку збереження єдиної галузі психологічних знань надало б чудового соціального, терапевтичного, евристичного ефектів.

Ми виокремили два позитивних погляди на дану проблему, один з яких – більш усталений, стверджує, що єдина парадигма психології непотрібна. Так, психологія «кризова» від свого народження, проте ця криза є її розвитком, її *perpetuum mobile*. Її специфіка серед інших наук визначається саме цією мультипарадигмальністю, це плацдарм для найґрунтовнішого, досконалого,

інтегрованого вивчення психіки людини, а також – засіб, який дозволяє втілити ці теоретичні знання на практиці. Але тут постає питання необхідності, виключності психології як галузі.

Якщо підтримувати думку відсутності єдиної парадигми психології, то «криза» має тенденцію стати «невиліковною»: різні теоретичні напрями не дійдуть консенсусу, а скоріше будуть віддалятися один від одного, поки врешті-решт не утворять зовсім окремі галузі. Психологія без єдиної парадигми стає конгломератом теорій. Педологія як наука була дискредитована саме за відсутність єдиної парадигми.

Якщо підтримувати концепцію мультипарадигмальності в психології, то отримуємо постійний конфлікт представників різних теоретичних напрямків. Замість співробітництва – деструктивна конкуренція, хоча й не «відчуження», але й не контакт.

Єдина парадигма психології існує, і вона не суперечить виключності психології. Навпаки, вона є її втіленням. Справа у тому, що психологія – єдина наука, «парадигма» якої має фізичне втілення. Те, що ми не можемо об'єднати символами та знаками, те, що вислизує із нашого мовлення та перетворюється на діяльність психолога у реальному житті – це і є парадигма психології.

Тобто, наукова ідентичність психології у психологізмі її дослідників.

Психолог, яких долучається до вивчення єдиної психологічної науки, стає одночасно і носієм інших парадигм, і самосвідомим гармонійним органічним втіленням єдиної парадигми психології. Ця думка також припускає, що психологія зникне як наука, якщо зникнуть психологи.

Прийняття даної концепції загострює перед нами ряд важливих питань: «Кого вважати психологом? Як питання інтеграції наук стосується професійного становлення психолога? Чи можна довести цю думку емпірично або спростувати її? Як на основі даної концепції вивести єдину методологію психології, і чи є взагалі така необхідність?».

Література:

1. Івасюк Е. Мультипарадигмальність психології: криза чи нова парадигма? / Е. Івасюк, М. Мельничук. // Науковий вісник Чернівецького університету. Філософія. – 2012. – №638. – С. 67–72.

2. Hergenhahn B. R. An Introduction to the History of Psychology / B. R. Hergenhahn, T. B. Henley. // Cengage Learning. – 2014. – №7. – С. 11–16.
3. Исторический смысл психологического кризиса// Л.С.Выготский. Собр. соч. в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 386-389.
4. Brian Hughes presentation [Электронный ресурс] // Science for me. – 2018. – Режим доступа до ресурсу: <https://www.s4me.info/threads/livestream-tuller-and-hughes-2-oct-7-00-pm-newry-the-pace-trial-one-of-the-greatest-scandals.5821/page-7#post-119199>.

Татарко К.И.

Белорусский государственный университет

**Биологические социальные и персональные установки у представителей
поздней взрослости**

Социальные установки относятся к тем категориям, которые схематизируют, упрощают социальную действительность, тем самым способствуют адаптации к существующим нормам и ценностям общественной жизни. Являясь упрощенными, признаки определённой группы или процесса обобщаются, приобретая форму устоявшейся категории, что приводит к трудностям объективного понимания феноменов.

Придерживаясь социальных установок относительно конкретного явления, человек может выстраивать по отношению к нему соответствующие модели поведения, т.к. одно из свойств социальной установки – оказывает влияние на своего носителя [1].

Социальные установки подразделяются на общественные и персональные, которые формируются под влиянием различных социальных институтов, приобретая статус всеобщности – социальные установки; персональные установки - характерны для единичного субъекта и могут не соответствовать общественным установкам [1-3].

Предметом нашего изучения являются социальные установки относительно старения в период поздней взрослости и их соотношение с персональными установками.

В основном этапе исследования выборка составила 36 человек, от 60 до 88 лет. Метод - полуструктурированное интервью, вопросы которого прошли предварительную экспертную оценку. Статистическая обработка данных

осуществлялась с применением качественного и количественного контент-анализа, теста χ^2 с помощью программы SPSS Statistics v.16.

Биологическая категория является самой многочисленной по сравнению с психологической и социальной, т.к. часто присутствовала в ответах интервьюированных как в социальных, так и в персональных установках.

Признаки, относящиеся к этой категории, разделяем по двум тематическим сферам: *внешность и изменение в организме*.

Описывая внешние изменения старения, интервьюированные говорили: *об особенностях тела*: морщины, седые волосы, зубы вставные, обвисшее лицо; *об особенностях движения*: движения не те, человек передвигается с помощью палочки; *об элементах одежды*: платочек и зубы вставные; *о эмоциональном проявлении*: грустный вид, видно старение в глазах, глаза тусклые и желанием не светятся; *о процессе внешних изменений*: вначале человек красивый, потом лысеет, сгибается, а затем на лавочке сидит; постепенно наблюдается изменение рук лица и одежды.

Данные характеристики демонстрируют видимые отличительные особенности стареющего человека.

В персональных установках интервьюированные упоминали только об особенностях тела (описывается не так конкретно) и о эмоциональном проявлении. Однако такие сферы как элементы одежды, особенности движения, процесс внешних изменений в персональных установках отсутствуют.

Вторая категория биологических социальных установок – изменение в организме, включающая следующие сферы:

- *потеря сил*: устаешь быстро, силы не те, слабость; *заболевания*: здоровье ухудшается, недостаточно работает сердце и печень, артроз, болезни проявляются и т.д.; *ухудшение, изнашивание организма*: все изнашивается, усыхание, замедление, реакция пропадает, медленная гибель, немощный, нежизнеспособный, все процессы угасают и т.д.; *сравнение с молодостью*: нагрузку не можешь сделать, которую имел в молодости, уже столько не сделаешь как раньше; *изменения*: физические и внутренние изменения; *ухудшение работы психических процессов*: забывчивость, замедление психических процессов.

Персональные установки также представлены такими сферами как заболевания, потеря сил, ухудшение и изнашивание организма, изменения, ухудшение работы психических процессов, однако описываются не так категорично и детально. Отметим, что *сфера «сравнение с молодостью»* отсутствует в персональных установках. Следовательно, из существующих социальных установок человек выбирает только близкие для него категории, которые отвечают его мировоззрению, потребностям.

Также отметим, те, кто в отношении старения озвучивал характеристики биологической группы, в персональных установках также их придерживался, что свидетельствует о высокой значимости биологических признаков старения для интервьюированных ($\chi^2 = 5,195$; $p = 0,023$).

Таким образом, биологические социальные и персональные установки демонстрируют убежденность респондентов в том, что стареющей человек претерпевает кардинальные физические изменения. Они не только, по мнению интервьюированных, вносят перемены в существующий уклад жизни, но и ставят под сомнения само функционирование человека, т.к. все процессы в организме замедляют свою работу и в конечном итоге приводят к летальному исходу. Данный процесс старения выглядит не так привлекательно по сравнению с другими периодами. Индивидуальные особенности прохождения старения не учитываются. Именно биологические характеристики транслируются средствами массовой информации, зачастую вызывая отталкивающую реакцию.

Литература:

1. Гулевич, О. А. Психология межгрупповых отношений / О. А. Гулевич. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 432 с.
2. Рогач, М. С. Стереотипизация личности / М. С. Рогач. // Актуальные проблемы психологического знания. – 2010. - № 4. – С. 73-79.
3. Минаева, Н. С. Объективные и субъективные условия и факторы формирования социальных установок личности : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 09.00.01 / Н. С. Минаева. – Свердловск, 1984.

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»

Міждисциплінарні зв'язки психолінгвістики як конвергентної науки

Психолінгвістика є однією з найбільш важливих дисциплін, які вивчають мовлення, оскільки саме вона розглядає її з позиції феномена психіки. Це полікомпонентна, конвергентна наука, яка будується на такій методологічній базі: лінгвістика, оскільки вона вивчає безпосередньо мову, її правила та властивості; психологія, оскільки вона вивчає її з позиції саме феномена психіки; антропологія, так як вона покликана об'єднатися з культурологічним аспектом як нинішнього, так і попередніх поколінь; філософія, оскільки розглядається з позиції мови та мовлення як однієї з форм суспільної свідомості; нейронауки, оскільки вивчає механізми мовленнєвої діяльності в головному мозку, а також змін, які виникають при його локальних ураженнях; логопедія, оскільки саме психолінгвістичні підходи сприяють більшій ефективності логопедичної роботи з корекції мовленнєвих порушень, а також розумінню взаємодії мовної та мовленнєвої структур в межах єдиної системи та ін. Далі слід розглянути взаємозв'язок із кожною з вищевказаних дисциплін більш детально.

Зв'язок психолінгвістики з лінгвістикою полягає у використанні певного спектру наукових знань структурної лінгвістики, практичної лінгвістики, загального мовознавства, лінгводидактики, семіотики та лінгвістики тексту. Саме тому А. А. Леонтьєв описував психолінгвістику як науку, яка має найбільш тісні зв'язки із загальною лінгвістикою [5]. Власне, даний взаємозв'язок найкращим чином відображається в тому, що основні аспекти розвитку сучасної лінгвістики можна порівняти з напрямками розвитку психолінгвістики як відносно молодого науки.

Взаємозв'язок психолінгвістики з психологією проявляється в самій природі процесу утворення мовлення. Мовленнєва діяльність бере участь у формуванні, функціонуванні, а також в опосередкованому відображенні психічних процесів, і, в цілому, в життєдіяльності людини. Цю ідею описував у своїх працях А. А. Леонтьєв. Він описував психолінгвістику як науку, яка органічно входить в систему психологічних наук в своїй категоріальній і понятійній єдності [5].

Внесок антропології в психолінгвістику проявляється в орієнтації основної уваги на дослідженні самого носія мовлення – людини. В межах психолінгвістичної теорії саме знання з антропології дають змогу розкрити основні положення розвитку мовлення та мовних систем різних представників людства на різних етапах їх розвитку. Простим прикладом цього може слугувати відображення розвитку мислення та мовлення дитини. Даний процес має певні етапи збагачення лексичної картини світу, в якій можна безпосередньо побачити еволюційний алгоритм розвитку людства[1].

Філософія – основна форма пізнання дійсності, на яку спираються всі системи пізнання і мислення. Бачення і усвідомлення навколишнього світу вчить правильно ставити запитання, визначати цілі і визначати смислові орієнтири в будь-якій діяльності. Зв'язок даної дисципліни з психолінгвістикою проявляється в тому, що вона виділяє саме мовлення серед безлічі феноменів форм людського буття [4].

Нейронауки вкладають в психолінгвістику поняття про психічні функції в різних відділах, зокрема, в корі головного мозку, згідно з якими мовленнєва діяльність обумовлена взаємодією різних ділянок великих півкуль, а руйнування або ж ураження одного з них загально впливає на цей процес, що в подальшому може компенсуватися за рахунок інших його ділянок. Особливу увагу вкладу нейронаук в психолінгвістику в своїх роботах приділяли А. Р. Лурія [6] і Л. С. Виготський, [2] описуючи системну локалізацію вищих психічних функцій в корі головного мозку, а також процес афатичних порушень в локальних зонах як порушень мовленнєвих операцій.

Взаємозв'язок психолінгвістики та логопедії є безпосереднім, оскільки для логопедії психолінгвістика виступає методологічною базою. На сучасному етапі становлення логопедії дуже яскраво відображаються її внутрішньосистемні та міжсистемні зв'язки з іншими науками, зокрема, з психолінгвістикою. Психолінгвістика особливо вдало обґрунтовує та відображає сучасний стан логопедії в системі ряду суміжних наук та показує певні перспективи подальшого її розвитку як науки і практичної педагогічної діяльності. Особливу увагу привертає аналіз внутрішніх мовленнєвих процесів, що беруть участь у підготовці та реалізації мовлення, їх генетичний зв'язок з мовленнєвими структурами, конкретними формами взаємодії мови, мовлення і мислення [3].

Що стосується взаємозв'язку зі штучним інтелектом, то він виявляється у формуванні одного з сьогоденних завдань психолінгвістики, а саме створення безпечного середовища для комунікації між штучним інтелектом та людиною. Психолінгвістика дозволяє розробити універсальні методи навчання машини мови. Особисто я цій галузі дала би назву «цифрова лінгводидактика». Найбільш яскравим і всім відомим прикладом матеріального прояву симбіозу цих напрямків є робот Софія, яку, подібно дитині, активно навчають, в тому числі, й різними мовами за допомогою психолінгвістичного, антропологічного, психологічного та інших поглядів, а також, звичайно, штучного інтелекту. Я вважаю, що це дуже яскравий матеріальний приклад симбіозу перерахованих вище областей наук у формуванні та реалізації одного з найбільш важливих процесів в житті людини – Мовлення.

Отже, використання психолінгвістичного підходу, засноване на інтеграції знань з психології, філософії, лінгвістики, антропології, нейронаук, логопедії та ін., їх уявлень в структурі процесу мовлення як єдиного цілого, відкриває широкі перспективи для вирішення цілого комплексу теоретичних та методичних проблем, пов'язаних, як ми вже переконались, з різноаспектними галузями знань.

Література:

1. Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные труды по общему языкознанию. В 2-х т. – М. : Изд-во АН СССР, 1963. Т. 2. – 391 с.
2. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1960. – 500 с.
3. Грибова О. Е. Психолингвистика и логопедия: вопросы, предположения / О. Е. Грибова // Дефектология : научно-методический журнал / ред. В. И. Лубовский. – 1999. – №3 – С. 3–11.
4. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию (перев. с нем.) – М. : ОАО ИГ «Прогресс», 2000 – 400 с.
5. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики : учебник / А.А. Леонтьев. – 4-е изд., испр. – М. : Academia : Смысл, 2005 – 287 с.
6. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – М.: Изд. Моск. ун-та, 1998. – 335 с.

Наукове видання
Матеріали Міжнародної конференції
25 квітня 2020 р, м. Харків, Україна

«Вектори психології-2020»

Формат 60x84/16. Ум.друк.арк.9.6. Тираж 50. .

Видавець і виготовлювач
Харківський національний університет
імені В.Н. Каразіна
61022, м.Харків, майдан Свободи, 4.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №3367 від 13.01.2009



Харків - 2020