

---

УДК 94(477)+94(470)+32+63+93+082

ББК 94

Z 40

Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»

Druk i oprawa: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»

Adres wydawcy i redakcji: Warszawa, ul. Wyszogrodzka, 16

e-mail: info@conferenc.pl

Cena (zł.): bezpłatnie

### **Zbiór raportów naukowych.**

Z 40 Zbiór raportów naukowych. „Science - od teorii do praktyki”. (29.03.2013 - 31.03.2013 ) - Sopot: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2013. - 116 str.

**ISBN: 978-83-63620-96-7 (t.2)**

Zbiór raportów naukowych. Wykonane na materiałach Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji 29.03.2013 - 31.03.2013 roku. Sopot.

Część 2 .

**УДК 94(477)+94(470)+32+63+93+082**

**ББК 94**

Wszelkie prawa zastrzeżone.

Powielanie i kopiowanie materiałów bez zgody autora zakazany.

Wszelkie prawa do materiałów konferencji należą do ich autorów.

Pisownia oryginalna jest zachowana.

Wszelkie prawa do materiałów w formie elektronicznej opublikowanych w zbiorach należą Sp. z o.o. «Diamond trading tour».

Obowiązkowa odniesienia do zbioru.

ISBN: 978-83-63620-96-7 (t.2)

"Diamond trading tour" ©

SPIS /СОДЕРЖАНИЕ

SEKSCJA 14. NAUK POLITYCZNYCH. (ПОЛИТИЧЕСКИЕ НАУКИ)

1. Филинов Е.П., Кусов В.Е.....	5
ИСТОРИЯ, РАЗВИТИЕ И ПРОГНОЗЫ РАЗВИТИЯ «МУСУЛЬМАНСКОГО НАШЕСТВИЯ» В ЕВРОПЕ	
2. Федорова К. О. ....	8
АЛЬТЕРНАТИВНИ ВИМІРИ ЗОВНІШНЬОЇ ПОЛІТИКИ ІСПАНІЇ В УМОВАХ РОЗВИТКУ ПОЛІЦЕНТРИЧНИХ ПРОЦЕСІВ	
3. Кусов В.Е., Филинов Е.П.....	13
ВЛИЯНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ И ОБЩЕСТВО В ЦЕЛОМ	

SEKSCJA 15. NAUK PSYCHOLOGICZNYCH.  
(ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ)

4. Вишневская Л.В.....	15
ТРЕВОЖНОСТЬ В СТРУКТУРЕ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ПОДРОСТКОВ С ВЕГЕТО-СОСУДИСТОЙ ДИСТОНИЕЙ	
5. Конарева И.Н. ....	19
«КОРОНАРНЫЙ» ТИП ЛИЧНОСТИ И СПЕКТРАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТЕКУЩЕЙ ЭЭГ	
6. Шаповалова В.С. ....	22
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ СТРАХА И ТРЕВОГИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ	
7. Гера Т.І.....	24
ОЦІНКА ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ТРЕНІНГОВІЙ МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЇ У ВНЗ	
8. Заміщак М.І.....	33
ПЕДАГОГІЧНЕ КЕРІВНИЦТВО У СТАНОВЛЕННІ МОРАЛЬНОЇ САМООЦІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	
9. Фалько Н.М.,Шлигін Д.В. ....	37
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПОКАЗНИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ	
10. Громова Н.М.....	40
ВМІННЯ ДІАЛОГІЧНОГО ЧИТАННЯ ІНШОМОВНИХ ТЕКСТІВ СТУДЕНТАМИ	
11. Кобильнік Л.М.,Кашина Т.І. ....	43
ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ДЛЯ РОБОТИ В СУЧАСНИХ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	
12. Kirilenko V. ....	47
DIALOGUE AS AN ARRANGING PRINCIPLE OF COMMUNICATION	

<b>SEKCIJA 17. NAUKI SPOŁECZNE. (СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ)</b>	
13. Тамарович А.Ю.....	50
<b>К ВОПРОСУ О КРИЗИСЕ БЕЛЬГИЙСКОГО ГОСУДАРСТВА</b>	
14. Букреева І.В.....	53
<b>ГРОМАДЯНСЬКА АКТИВНІСТЬ СУЧАСНОГО СТУДЕНТСТВА: РЕГІОНАЛЬНИЙ ЗРІЗ НА ПРИКЛАДІ М. МЕЛІТОПОЛЯ</b>	
15. Горячева О.Н., Кудашова М.А., Стрельчик Ю. И. ....	56
<b>МОДЕЛИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ С ПОМОЩЬЮ СРЕДСТВ МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ</b>	
16. Сальніков С.З.....	59
<b>ГРОМАДЯНСЬКА ПОЗИЦІЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ</b>	
17. Глебова Н. И. ....	62
<b>НА ПУТИ К ОТКРЫТОМУ ОБЩЕСТВУ: ЗА И ПРОТИВ</b>	
18. Афанасьева Л.В.....	65
<b>ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЕТНІЧНОГО ТА НАЦІОНАЛЬНОГО В ФОРМУВАННІ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ЕТНІЧНИХ СПІЛЬНОТ В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ</b>	
 <b>SEKCIJA 23. FILOZOFIA. (ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ)</b>	
19. Панцир А.М. ....	68
<b>ВІДНОВЛЕНЕ ЄВАНГЕЛІЄ: МІСІЯ МОРМОНІВ</b>	
20. Емельянова Ю.П.....	84
<b>ЭТНОС В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ ОРГАНИЗАЦИИ</b>	
21. Ліщук-Торчинська Т.П. ....	88
<b>СЮЖЕТ ЯК СПОСІБ ПОБУДОВИ ІСТОРИЧНОГО НАРАТИВУ ТА ПОЯСНЕННЯ МИНУЛОГО</b>	
22. Хромова О.И. ....	96
<b>СИМУЛЯТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФЕНОМЕН ПОСТМОДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ</b>	
23. Чумаченко О. П.....	99
<b>ЕСТЕТИКА ІНДИВІДУАЛІЗМУ ЯК ПІДҐРУНТЯ ПРАВА НА СВОБОДУ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (ФІЛОСОФСЬКО –КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ)</b>	
24. Райхерт К. В. ....	105
<b>СИМВОЛИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ТЕКСТА (НА ПРИМЕРЕ ЯПОНСКОГО АНИМАЦИОННОГО ФИЛЬМА «УНЕСЁННЫЕ ПРИЗРАКАМИ»)</b>	



SEKCJA 15. NAUK PSYCHOLOGICZNYCH.  
(ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ)

ПОД- СЕКЦИЯ 2. Медицинская психология.

**Вишневская Л.В.**

практический психолог

Киевской городской детской клинической больницы №2

**ТРЕВОЖНОСТЬ В СТРУКТУРЕ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ПОДРОСТКОВ  
С ВЕГЕТО-СОСУДИСТОЙ ДИСТОНИЕЙ**

В настоящее время увеличилось число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Возникновение и закрепление тревожности может быть связано как с неудовлетворением возрастных потребностей ребенка, так и с соматическими расстройствами. Устойчивым личностным образованием тревожность становится в подростковом возрасте.

Тревожность имеет ярко выраженную возрастную специфику, обнаруживающуюся в ее источниках, содержании, формах проявления компенсации и защиты. В “возрастные пики тревожности” тревожность выступает как неконструктивная, которая вызывает состояние паники, уныния. Ребенок начинает сомневаться в своих способностях и силах. Но тревога дезорганизует не только учебную деятельность, она начинает разрушать личностные структуры. Поэтому знания причин возникновения повышенной тревожности, приведет к созданию и своевременному проведению коррекционно-развивающей работы, способствуя снижению тревожности и формированию адекватного поведения у детей [2].

В нашей работе мы исследовали уровень тревожности у подростков с диагнозом вегето-сосудистая дистония. Это обусловлено тем, что признаки вегето-сосудистой дистонии выявляют у 25-80% детей, преимущественно среди городских жителей. Их можно обнаружить в любом возрастном периоде, но чаще наблюдают у детей 7-8 лет и подростков. Чаще данный синдром наблюдают у девочек.

Вегето-сосудистая дистония – не самостоятельная нозологическая форма, однако в сочетании с другими патогенными факторами она может способствовать развитию многих заболеваний и патологических состояний, имеющих психосоматический компонент (артериальная гипертензия, ишемическая болезнь сердца, бронхиальная астма, язвенная болезнь и др.). Вегетативные сдвиги определяют развитие и течение многих заболеваний детского возраста. В свою очередь, соматические и любые другие заболевания могут усугублять вегетативные нарушения.

Цель исследования – изучение влияния тревожности на формирование копинг-стратегий у подростков с вегето-сосудистой дистонией.

Исследование проводилось на базе кардиологического отделения Киевской городской детской клинической больницы № 2. В исследовании приняли участие 86 подростков (35 мальчиков и 51 девочка).

В зарубежной психологической науке к исследованию проблемы тревожности

подходили А.Адлер, К. Хорни, Э. Фромм и др. Все эти исследователи сходятся во мнении о том, что тревожность является характеристикой невротической личности [1; 2; 5].

Современные исследования тревожности направлены на различие ситуативной тревожности, связанной с конкретной внешней ситуацией, и личностной тревожности, являющейся стабильным свойством личности, а также на разработку методов анализа тревожности, как результата взаимодействия личности и ее окружения.

Г.Г. Араkelов, Н.Е. Лысенко, Е.Е. Шотт и др., в свою очередь, отмечают, что тревожность – это многозначный психологический термин, который описывают как определенное состояние индивидов в ограниченный момент времени, так и устойчивое свойство любого человека [4; 5].

Анализируя и систематизируя рассмотренные теории можно выделить несколько источников тревоги, которые в своих работах рассматривают авторы, но для нашего исследования значимыми оказываются такие:

1. Тревога из-за потенциального физического вреда. Этот вид беспокойства возникает в результате ассоциирования некоторых стимулов, угрожающих болью, опасностью, физическим неблагополучием.

2. Тревога из-за неспособности овладеть средой. Она происходит, если человек чувствует, что не может справиться с проблемами, которые выдвигает среда. Тревога связана с чувством неполноценности, но не идентична ему.

3. Тревожность, связанная с семейным воспитанием, роли матери, взаимоотношениями ребенка с родителями.

В нашем исследовании, кроме методов наблюдения, беседы, анкетирования, мы использовали методику диагностики уровня школьной тревожности Филипса, так как школа одна из первых открывает перед ребенком мир социально-общественной жизни и, параллельно с семьей, берет на себя одну из главных ролей в воспитании ребенка. Школа становится одним из определяющих факторов в становлении личности ребенка.

В исследуемой группе, ожидание надвигающейся опасности, обусловленное болезнью, сочетается с чувством неизвестности: ребенок, как правило, не в состоянии объяснить, чего же, в сущности, он опасается. В отличие от сходной с ней эмоции страха, тревога не имеет определенного источника. Она диффузна и, поведенчески, может проявляться в общей дезорганизации деятельности, нарушающей ее направленность и продуктивность.

Тревожность, как устойчивое состояние, препятствует ясности мысли эффективности общения, предприимчивости, создает трудности при знакомстве с новыми людьми. Именно, поэтому для профилактики тревожно-невротического типа развития личности необходимо помогать детям, находить эффективные способы поведения (копинг-стратегии), с помощью которых они могли бы научиться справляться с волнением, неуверенностью и другими проявлениями эмоциональной неустойчивости.

Серьезное внимание уделяется изучению связи копинг-стратегий, которые применяет индивид, с его эмоциональным состоянием, успешностью в социальной сфере и т. д. При этом копинг-стратегии оцениваются с точки зрения

их эффективности-неэффективности, а за критерий эффективности принимается понижение чувства уязвимости к стрессам.

Стратегии, направленные на решение проблем, в общем, являются более эффективными, чем стратегии, назначение которых – совладание с отношением индивида к проблеме. Эффективность копинг-стратегий зависит как от самой реакции, так и от контекста, в котором эта реакция осуществляется [3; 4; 5].

Проведённое нами исследование позволяет сделать следующие выводы. По результатам теста Филипса, 92% всей выборки проявляют высокую общую тревожность в школе. При этом, у девочек наблюдается повышенная тревожность в переживании социального стресса (82%) и страх не соответствовать ожиданиям окружающих (90%). У мальчиков преобладает тревожность, связанная со страхом самовыражения (94%) и фрустрацией потребности достижения успеха (90%).

Исходя из этого, мы считаем важным, чтобы каждый ребенок чувствовал свою ценность и неповторимость. И успеваемость здесь – уже не определяющий критерий, поскольку постепенно дети начинают видеть и ценить в себе и других такие качества, которые непосредственно не связаны с учебой. Важно помочь каждому ребенку реализовать свои потенциальные возможности, раскрыть ценность каждого школьника и для его одноклассников.

Поскольку подростки с вегето-сосудистой дистонией чаще всего прибегают к стратегии «избегания», именно педагог в силу своей значимости для подростка может сыграть решающую роль и в обратной ситуации, когда необходимо вывести ученика из статуса «изолированного» члена группы. Линия поведения учителя в каждом конкретном случае должна строиться сугубо индивидуально, исходя из особенностей сложившейся ситуации, своеобразия личностных характеристик самого ребенка, уровня развития межличностных отношений в классе.

Наиболее общие рекомендации состоят в следующем: вовлечение изолированного в интересную деятельность; помощь в достижении успеха в той деятельности, от которой, прежде всего, зависит положение ребенка в коллективе; преодоление аффективности ребенка (вспыльчивость, обидчивость), которая часто является не только причиной, но и следствием психологической изоляции и повышенной тревожности; у некоторых детей рекомендуется вырабатывать уверенность в себе, отсутствие которой делает их слишком застенчивыми; использование косвенных мер: например, предложить авторитетным сверстникам поддерживать робкого и тревожного ребенка.

Наше исследование предполагает дальнейшее изучение проблемы формирования копинг-стратегий подростков с вегето-сосудистой дистонией с применением практических форм и методов психодиагностики и психокоррекции.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер.– М. : Владос, 1995. – 560 с.
2. Березин С. В., Лисецкий К. С. Технология формирования социальных навыков: методическое пособие для психологов и социальных педагогов ИТУ / С. В.Березин, К. С. Лисецкий. – Самара, 1999. – С. 41-89.
3. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с: ил. –

(Серия «Мастера психологии»).

4. Карсон Р., Батчер Дж., Минека С. Анормальная психология / Карсон Р., Батчер Дж., Минека С. – СПб. : Питер, 2004. – 11-е изд. – 181 с.
5. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. – М., 2001. – С. 59-64.

Конарева И.Н.

доцент кафедры общей психологии, кандидат биологических наук,  
Таврический национальный университет им. В.И. Вернадского,  
Симферополь, АР Крым, Украина

### «КОРОНАРНЫЙ» ТИП ЛИЧНОСТИ И СПЕКТРАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТЕКУЩЕЙ ЭЭГ

Лица, относящиеся к так называемому «коронарному» типу, характеризуются рядом психологических и поведенческих особенностей, которые отражаются в паттерне ЭЭГ [1]. В настоящей работе был проведен более подробный анализ различий ЭЭГ у субъектов с типами поведения, выявляемыми с помощью опросника Дженкинса (JAS, 1967).

Регистрацию и анализ ЭЭГ (энцефалограф «Нейрон – Спектр 5», 21 отведение) проводили в состоянии спокойного бодрствования с закрытыми глазами у 60 человек обоего пола, 19-35 лет. Учитывали следующие частотные диапазоны: 1-4 ( $\delta$ -ритм), 4-8 ( $\theta$ -ритм), 8-14 ( $\alpha$ -ритм), 14-25 ( $\beta_1$ -ритм), 25-30 ( $\beta_2$ -ритм) и 30-50 ( $\gamma$ -ритм) Гц. Для выявления связей между показателями средней и максимальной спектральной мощности ( $СМ_c$  и  $СМ_m$ ) этих компонентов и их средней и доминантной частоты ( $Ч_c$  и  $Ч_d$ ), с одной стороны, и оценками по шкале JAS, с другой, был проведен корреляционный анализ, по Спирмену. Межгрупповые различия вычисляли с помощью U-критерия Манна-Уитни ( $p < 0.05$ ). На основании ответов на опросник JAS всю выборку разделили на три группы: 16 человек характеризовались поведением типа А, 15 – поведением типа Б и 29 – промежуточным типом поведения АБ.

Оценки по шкале JAS достоверно не коррелировали со значениями  $СМ_\delta$ -ритма. В то же время были получены достоверные положительные корреляции с величиной индекса этого компонента в локусе Fp2 ( $r = 0.303$  при  $p = 0.022$ ) и отрицательные – с показателями частоты в области Cz ( $r = -0.324$  при  $p = 0.011$  для  $Ч_c$  и  $r = -0.275$  при  $p = 0.033$  для  $Ч_d$ ). В целом  $СМ_\delta$ -колебаний ( $СМ_c$  и  $СМ_m$ ) и частота ( $Ч_c$  и  $Ч_d$ ) были несколько выше у лиц типа А в большинстве отведений, а индекс ритма, т. е. длительность участков с наличием  $\delta$ -колебаний по отношению ко всему времени регистрации ЭЭГ – меньше. Повышенная мощность  $\delta$ -осцилляций в составе текущей ЭЭГ обычно рассматривается как свидетельство снижения коркового тонуса и усиления процессов торможения [2]. У лиц «коронарного» типа  $\delta$ -колебания были представлены в ЭЭГ (судя по индексу ритма) неравномерно.

Межгрупповые различия выраженности  $\delta$ -активности между типами А и Б выявлялись в тех же локусах. У лиц «коронарного» типа представленность  $\delta$ -колебаний в точке Fp2 была меньшей ( $U = 42.0$  при  $p = 0.050$  для  $СМ_c$  и  $U = 41.5$  при  $p = 0.010$  для индекса ритма), а частота в Cz – больше ( $U = 56.0$  при  $p = 0.011$  для  $Ч_c$  и  $U = 63.6$  при  $p = 0.025$  для  $Ч_d$ ). Представители типа А достоверно отличались от лиц типа АБ, демонстрируя меньшую величину  $СМ_m$  данного ритма в Fpz ( $U = 83.5$  при  $p = 0.048$ ) и индекса в Fp2 ( $U = 116.5$  при  $p = 0.050$ ), а также большие значения  $СМ$  в T4 ( $U = 150.0$  при  $p = 0.052$  для  $СМ_m$  и  $СМ_c$ ) и индекса  $\delta$ -ритма в этом же локусе T4 ( $U = 147.5$  при  $p = 0.045$ ), а также большие величины  $Ч_d$  в отведении C3 ( $U = 138.5$  при  $p = 0.027$ ). Лица типа Б достоверно отличались от респондентов типа АБ меньшими значениями



$СМ_m$  в зоне F3 ( $U=107.5$  при  $\rho=0.049$ ) и частоты в T4 ( $U=127.0$  при  $\rho=0.025$  для  $\mathcal{C}_c$  и  $U=99.0$  при  $\rho=0.003$  для  $\mathcal{C}_d$ ), а также большими значениями индекса  $\delta$ -ритма в T4 ( $U=136.0$  при  $\rho=0.044$ ). Таким образом, представители типов А и Б характеризовались меньшей представленностью  $\delta$ -осцилляций в лобных областях и большей – в правой теменной зоне по сравнению с лицами типа АБ. Ситуация, когда  $\delta$ -активность выражена меньше в лобных зонах коры, считается вполне закономерной [2].

Достоверных корреляций между оценками по шкале JAS и значениями  $СМ$   $\theta$ -колебаний выявлено не было, хотя  $СМ$  этих колебаний ( $СМ_c$  и  $СМ_m$ ) была обычно несколько больше у лиц типа А практически во всех отведениях (как и частота), а индекс этих осцилляций – меньше. Найдены достоверные отрицательные корреляции балльных оценок по шкале JAS и значений  $\mathcal{C}_c$   $\theta$ -ритма в F4 ( $r=-0.255$  при  $\rho=0.049$ ) и F8 ( $r=-0.260$  при  $\rho=0.045$ ), т. е. у лиц типа А частота  $\theta$ -осцилляций в правых лобных отведениях была выше. Респонденты типа А характеризовались достоверно большей  $СМ_c$   $\theta$ -колебаний в O2 ( $U=65.5$  при  $\rho=0.053$ ) по сравнению с лицами типа Б. Последние, в свою очередь, демонстрировали только тенденцию к отличию по этому же параметру ( $\rho=0.064$ ) от лиц типа АБ. Бóльшая представленность  $\theta$ -ритма в правом полушарии у субъектов «коронарного» типа соответствует, по-видимому, представлениям о его психологической «нагрузке» – индивидуумы с высокой  $\theta$ -активностью отличаются повышенными эмоциональностью и уровнем мотивации достижений [1].

Оценки по шкале JAS достоверно отрицательно коррелировали с величиной  $СМ_m$   $\alpha$ -ритма в локусе F8 ( $r=-0.260$  при  $\rho=0.045$ ) и с индексом этого ритма в точке F7 ( $r=-0.258$  при  $\rho=0.047$ ). В целом лица типа А характеризовались большими  $СМ$  и  $\mathcal{C}_d$ , меньшими индексом ритма и  $\mathcal{C}_c$ . В исследовании Bunnell не было найдено достоверных связей между ответами на JAS и показателями  $\alpha$ -активности, хотя другие исследователи ранее отметили, что индивиды «коронарного» типа, идентифицированного согласно JAS, имели более низкий  $\alpha$ -индекс в ЭЭГ покоя. По-видимому, несмотря на инструкцию «расслабиться», лица типа А продолжают быть внимательными и вовлеченными в познавательную деятельность, что и обуславливает подавление индекса  $\alpha$ -активности [3]. Лица типа А отличались достоверно бóльшей  $\mathcal{C}_d$   $\alpha$ -осцилляций в O2 ( $U=149.5$  при  $\rho=0.050$ ) и T3 ( $U=149.0$  при  $\rho=0.049$ ) по сравнению с лицами типа АБ. Респонденты типа Б по сравнению с лицами типа АБ характеризовались несколько бóльшими  $\mathcal{C}_d$  в С3 ( $U=134.0$  при  $\rho=0.039$ ), F8 ( $U=127.5$  при  $\rho=0.029$ ), T3 ( $U=127.5$  при  $\rho=0.026$ ) и  $\mathcal{C}_c$  в T3 ( $U=135.5$  при  $\rho=0.042$ ).

В диапазоне  $\beta_1$ -ритма обнаружилась только одна достоверная отрицательная корреляция между оценками по шкале JAS и значениями  $СМ_m$  в Pz ( $r=-0.327$  при  $\rho=0.019$ ). В целом величины  $СМ$  у лиц «коронарного» типа по сравнению с представителями типа Б были больше в большинстве отведений (а индекс этого ритма – меньше). Лица типа А имели достоверно бóльшую  $СМ_m$   $\beta_1$ -осцилляций в P3 ( $U=59.0$  при  $\rho=0.027$ ), Pz ( $U=44.5$  при  $\rho=0.026$ ) и  $\mathcal{C}_d$  в С3 ( $U=69.5$  при  $\rho=0.046$ ) по сравнению с лицами типа Б. Лица типа А также достоверно отличались от представителей типа АБ, демонстрируя бóльшую величину  $СМ_m$  в Pz ( $U=108.0$  при  $\rho=0.038$ ) и меньшую частоту в Fp1 ( $\mathcal{C}_d$ ,  $U=109.0$  при  $\rho=0.003$  и  $\mathcal{C}_c$ ,  $U=130.5$  при  $\rho=0.016$ ). Лица типа Б характеризовались достоверно меньшими частотами  $\beta_1$ -активности по сравнению с представителями типа АБ в Fp1 ( $U=136.0$  при  $\rho=0.044$  для  $\mathcal{C}_d$  и  $U=131.0$  при  $\rho=0.032$

для  $\text{Ч}_c$ ) и F7 ( $U=118.0$  при  $\rho=0.014$  для  $\text{Ч}_d$  и  $U=139.5$  при  $\rho=0.053$  для  $\text{Ч}_c$ ). Мощность  $\beta 1$ -ритма рассматривают как показатель активации мозга в связи с теми или иными возбуждающими воздействиями на образования ретикулярной формации ствола мозга [2].

Достоверных корреляций между оценками по шкале Дженкинса и показателями СМ в диапазоне  $\beta 2$ -ритма не было обнаружено (может быть в связи с тем, что  $\beta 2$ -волны относительно равномерно распределены по коре). СМ, индекс и частота  $\beta 2$ -осцилляций были меньше у лиц «коронарного» типа в большинстве отведений. Лица с поведением типа А характеризовались следующими достоверными различиями: меньшей СМ<sub>c</sub>  $\beta 2$ -активности в Т6 ( $U=65.0$  при  $\rho=0.049$ ) по сравнению с лицами типа Б; а также меньшими СМ этих колебаний в Fp1 (СМ<sub>m</sub>,  $U=139.5$  при  $\rho=0.028$  и СМ<sub>c</sub>,  $U=142.5$  при  $\rho=0.034$ ) и СМ<sub>m</sub> в Fz ( $U=150.0$  при  $\rho=0.052$ ), и меньшей их частотой (как  $\text{Ч}_d$ , так и  $\text{Ч}_c$ ) в Fp1 и P4 ( $\rho<0.05$ ) по сравнению с лицами типа АБ.

Не выявилось достоверных корреляций между оценками по шкале JAS и показателями  $\gamma$ -компонента ЭЭГ. Вероятно, это могло быть связано с тем, что мы анализировали текущую ЭЭГ в состоянии покоя с закрытыми глазами, а  $\gamma$ -осцилляции функционально отражают активность механизмов переработки информации в нейронных сетях мозга [2]. В целом СМ<sub>m</sub> и индекс  $\gamma$ -колебаний во многих отведениях у представителей типа А были меньше по сравнению с соответствующими показателями у лиц типа Б.

Между оценками по шкале JAS и показателями всего спектра ЭЭГ была найдена лишь одна достоверная отрицательная корреляция для СМ<sub>m</sub> в точке Fp1 ( $r=-0.300$  при  $\rho=0.020$ ) и две тенденции к наличию связи для  $\text{Ч}_d$  в отведениях С4 ( $r=-0.249$  при  $\rho=0.055$ ) и F8 ( $r=-0.246$  при  $\rho=0.058$ ). В целом СМ и частота всего спектра ЭЭГ у лиц типа А была больше во многих локусах коры. Значения СМ<sub>c</sub> также были выше (кроме центральных отведений). «Коронарный» тип характеризовался достоверно большими СМ<sub>m</sub> в Fp1 ( $U=141.5$  при  $\rho=0.032$ ), Fpz ( $U=101.5$  при  $\rho=0.011$ ), P4 ( $U=1229.5$  при  $\rho=0.009$ ), Pz ( $U=104.5$  при  $\rho=0.014$ ) и также СМ<sub>c</sub> в P4 ( $U=147.5$  при  $\rho=0.045$ ) по сравнению с лицами типа АБ. Субъекты типа Б отличались от типа АБ достоверно меньшей СМ<sub>m</sub> всего спектра в локусе P4 ( $U=140.0$  при  $\rho=0.055$ ).

Таким образом, лица с разными типами поведения, выявляемые с помощью опросника JAS, демонстрируют достоверные статистические различия значений определенных спектрально-частотных параметров текущей ЭЭГ, показывая тем самым, что в основе этой типологии лежат существенные дифференциально-психофизиологические различия на уровне электрографических показателей мозга. Такие различия, зависят, в свою очередь, от наследственных (в частности, нейрохимических) факторов.

### Литература

1. Konareva I.N. Peculiarities of EEG in subjects with coronary-prone (type A) behavior // *Neurophysiology*, 2010. – v. 42, № 4. – P. 340-348.
2. Кирой В.Н. Физиологические методы в психологии (учебное пособие). – Ростов-на-Дону: ООО «ЦБВР», 2003. – 224 с.
3. Bunnell D.E. Individual differences in alpha rhythm responsivity: intertask consistency and relationship to cardiovascular and dispositional variables // *Biological Psychology*, 1980. – v. 10, No. 3. – P. 157-165.

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ СТРАХА И ТРЕВОГИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ**

Актуальность исследования проблемы страха и тревоги обусловлена их ролью в жизни каждого человека так, как они имеют огромное влияние на поведение человека, его формирование как личности, его профессиональные и личностные успехи. По мнению психологов у каждого из нас имеется определенный набор страхов: кто-то боится открытого пространства, кто-то закрытого, кто-то боится потерять работу или социальный статус, а кто-то боится животных. В связи с этим человек постоянно прикладывает много усилий в борьбе для уменьшения или исчезновения страхов. Таким образом, проблема страха и тревоги имеет большее значение, чем кажется на первый взгляд.

Изучение страха берет начало еще со времен Аристотеля и стоиков, но они изучали его с философской позиции. Психологическая наука появилась в конце 19 века, с этого же времени появился психологический подход к этому феномену.

Этой проблемой занимались как отечественные, так и зарубежные исследователи. Среди отечественных можно отметить И. П. Павлова, А. М. Прихожан, В. М. Астапов, М. Сеченова, Л. С. Выготского, О. И. Захарова и много других. Среди зарубежных исследователей большой вклад в развитие этого феномена внесли С. Кьеркегор, З. Фрейд, П. Тиллих, Д. Айке, К. Изард и другие.

Как свидетельствует литература проблема страха и тревоги стала глубинным явлением сегодняшнего общества. (Ф. Б. Березин, В. К. Вилюнас, Р. Мей, А. М. Прихожан, Е. Фром). В связи с тем, что на сегодняшний день существует много вариантов трактовки понятий и природы страха и тревоги возникают трудности в их понимании.

Отечественные и зарубежные исследователи рассматривают страх как реакцию на определенную опасность, а тревогу – как реакцию на неопределенный, часто неизвестный сигнал.

Анализируя отечественную и зарубежную литературу можно сделать вывод о том, что страх трактуется как эмоция, и как психическое состояние.

В психологическом словаре (под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского) страх определяется как эмоция, возникающая в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленная на источник действительной или воображаемой опасности [2, с. 244].

В словаре-справочнике по психоанализу В. Лейбина, понятие страх трактуется, как психическое состояние человека, связанное с мучительными переживаниями и вызывающее действия, направленные на самосохранение [3 с. 687].

Согласно словарю практического психолога С. Ю. Головин тревога – это отрицательные эмоциональные переживания, обусловленные ожиданием чего-то опасного, имеющие диффузный характер» не связанные с конкретными событиями

[1, с. 598].

В словаре справочнике по психоанализу В. Лейбина тревога – аффективное состояние, вызванное какой-либо опасностью, и эмоциональная реакция на нее [3, с. 726].

Впервые описание психофизиологических реакций сделал Ч. Дарвин. Он выделил в роле психофизиологических признаков учащенное сердцебиение, потоотделение, дрожание мышц тела, ускоренное дыхание и другое. Позже к этому перечню Д. Селли, В. Штерном, К. Бюллером и Э. Киркпатриком были добавлены желание спрятать лицо, отталкивание страшного предмета, стремление убежать, а в случае сильного страха – полный паралич движений.

Что касается разделения и выявления различий между понятиями «страх» и «тревога» возникает много вопросов. Одни авторы используют их как синонимы, другие – описывают их как взаимоподчиненные состояния. Но чаще всего встречается, что страх и тревога – это разные явления.

Многие авторы говорят о том, что между этими двумя понятиями существуют принципиальные различия по физиологическим, психологическим и биологическим показателям (R. Cattell, А.И. Захаров).

Тревога может возникать у людей даже по поводу предстоящих событий в жизни человека, представляя собой смутный и расплывчатый страх. Согласно некоторым учениям, тревога состоит из некоторых эмоций – страха, печали, стыда и чувства вины. Она может возникать даже в предполагаемых человеком ситуациях, которые могут произойти с ним.

Так же существует мнение о том, что эти понятия соотносятся по мере возникновения: тревога первинная реакция на угрозу, она более простая по сравнению со страхом.

Существует еще мнение о том, что на страх люди реагируют инстинктивно, а на тревогу – под влиянием социальных факторов.

Таким образом, можно говорить о том, что большинство исследователей рассматривают тревогу как реакцию на часто неизвестный, раздражитель, а страх, как реакцию на конкретную опасность.

Литература:

1. Головин С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – Мн. : Харвест, 1998. – 800 с.

2. Краткий психологический словарь, [ред. Петровский А. В.; Ярошевский М. Г.]. – М. : Политиздат, – 1985. – 430 с.

3. Лейбин В. Словарь-справочник по психоанализу / В. Лейбин. – М. : «АСТ», 2010. – 1219 с.

Геря Т.І.

старший викладач кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

### ОЦІНКА ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ТРЕНІНГОВІЙ МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЇ У ВНЗ

Метою модульної контрольної роботи є оцінка предметної компетентності студентів із конкретної психологічної дисципліни. Виходячи з навчальних, виховних і розвивальних завдань курсу, за змістом модульна контрольна робота включає тести на: а) виявлення предметно-психологічної компетентності (оцінка програмно-психологічних знань); б) діагностику особистісних здатностей (наприклад, інтелектуальних – як-от: здатність синтезувати, категоризувати, класифікувати тощо); в) виявлення професійної компетентності (оцінка здатності виконувати професійні функції через розв'язання психолого-педагогічних задач і персоналізацію психологічних знань у програмі особистісно-професійного саморозвитку).

Процес створення модульної контрольної роботи з курсу передбачає щонайменше три етапи.

По-перше, необхідно чітко окреслити предметно-змістові межі роботи – визначити, які саме поняття, явища, відношення й алгоритми та на якому рівні засвоєння вони мають бути представлені студентами після завершення курсу. Конкретизація змісту контрольної роботи починається із створення системи базових тестових завдань. Наприклад, таку систему завдань до теми «Особистість» у курсі «Загальна психологія» можна представити, виходячи з основних навчальних елементів цієї теми (див. Табл. 1).

Табл. 1. Система базових тестових завдань із теми «Особистість»

Навчальний елемент	Базове тестове завдання	Ключ
1	2	3
Модуль 1. Психологія особистості		
Поняття		
Особистість	Форма існування психіки людини як цілісності з неповторним внутрішнім світом, здатної до самопізнання, самовизнання, самоорганізації, саморегуляції, саморозвитку – це: а) особистість, б) індивід, в) індивідуальність, г) людина, д) суб'єкт.	а

Самосвідомість	Спрямування свідомості людини на власне тіло, поведінку, потреби, почуття, характер, становище у світі, свої ставлення до різних явищ і об'єктів, у т.ч. саму свідомість, результатом якого є усвідомлення людиною себе як індивідуальності – це: а) самосвідомість, б) Я-концепція, в) Я-образ, г) особистість, д) психозахист.	а
Я-концепція	Система Я-образів як результат розумових зусиль – це: а) самосвідомість, б) Я-концепція, в) Я-образ, г) особистість, д) психозахист.	б
Я-образ	Уявлення про себе, чуттєва форма власного тіла, системи емоційних переживань, вольових і когнітивних процесів та утворень – це: а) самосвідомість, б) Я-концепція, в) Я-образ, г) особистість, д) психозахист.	в
Психозахист	Система регуляторних механізмів у психіці, спрямованих на подолання або зведення до мінімуму негативних, травмуючих особистість переживань, пов'язаних із внутрішнім або зовнішнім конфліктами, станами тривоги й дискомфорту, – це: а) самосвідомість, б) Я-концепція, в) Я-образ, г) особистість, д) психозахист.	д
Життєвий світ	Феноменологія унікальної реальності, в якій людина виявляє (рос. обнаруживает) себе – це: а) життєвий світ особистості, б) індивідуальність, в) індивідуальність і життєвий світ особистості.	а
Явища		
Індивід	Індивід проявляється через: а) вік, б) стать, в) конституцію (тілобудову), г) темперамент, д) емоції, е) волю, є) сприймання, ж) мислення, з) здібності, и) характер, і) спрямованість, ї) духовну особу.	а, б, в, г
Суб'єкт	Суб'єкт проявляється через: а) вік, б) стать, в) конституцію (тілобудову), г) темперамент, д) емоції, е) волю, є) сприймання, ж) мислення, з) здібності, и) характер, і) спрямованість, ї) духовну особу.	д, е, є, ж

Особистість	Особистість проявляється через: а) вік, б) стать, в) конституцію (тілобудову), г) темперамент, д) емоції, е) волю, є) сприймання, ж) мислення, з) здібності, и) характер, і) спрямованість, ї) духовну особу.	з, и, і, ї
Індивідуальність	Індивідуальність проявляється через: а) фізичні та психічні своєрідності, б) продуктивність, в) досвід, г) наратив, д) емоції, е) волю, є) сприймання, ж) мислення, з) здібності, и) характер, і) спрямованість, ї) духовну особу.	а, б, в, г
Людина	Людина проявляється через: а) самоузгодження, б) забезпечення цілісності внутрішнього світу людини, в) забезпечення саморегуляції внутрішньої та зовнішньої активності, г) самовизначення особистості та стратегії її життя і поведінки, д) інтеграція життєвого досвіду, е) забезпечення саморозвитку, є) забезпечення самореалізації, самовираження, самоствердження власної свободи та відповідальності, ж) реагування на соціальні та моральні норми і духовні ідеали, з) індивідне продовження роду, и) суб'єкту чутливість, і) індивідуальну культуру, ї) особистісну спрямованість,.	з, и, і, ї
Аналогічно створені завдання до явищ: функції Я-концепції, витіснення, проєкція, заміщення, інверсія, раціоналізація, заперечення, ідентифікація, сублимація, ізоляція, регресія, психопатологія, феноменологія особистості, онтологія особистості, атрибути Я-концепції.		
Відношення		
Нейроеволюційна теорія	Розвиток людського ембріона повторює еволюцію всіх інших тіл – ідея такої природничо-наукової теорії особистості, як: а) нейроеволюційна, б) біопсихологічна, в) нейропсихологічна, г) психокібернетична, д) теорія прив'язаності, е) базисна теорія середовища, є) теорія взаємин і залученості до спільнот, ж) теорія нормування, з) теологічної	а

Класичні теорії особистості	Особистість є продуктом зовнішніх детермінант (природи – <u>природничо-наукові</u> концепції, соціуму – <u>суспільно-наукові</u> концепції, абсолюту – <u>теологічні</u> концепції, несвідомого – <u>глибинно-психологічні</u> концепції) – ідея таких теорій особистості, як: а) класичні, б) некласичні, в) модерні, г) постнекласичні, д) постмодерні.	а
Некласичні/ модерні теорії	Особистість – імманентна (саморозвивальна) функціональна система з розумовою саморегуляцією ( <u>гуманітарно-наукові</u> концепції) – ідея таких теорій особистості, як: а) класичні, б) некласичні, в) модерні, г) постнекласичні, д) постмодерні.	б/в
Постнекласичні/ постмодерні теорії	Особистість як життєві світи ( <u>нарративні</u> концепції) – ідея таких теорій особистості, як: а) класичні, б) некласичні, в) модерні, г) постнекласичні, д) постмодерні.	г/д
Структура самосвідомості	1-онтологія – а) апріорне чуття власної неповторності (інтуїція); 2-феноменологія – б) самооцінка ( <u>емоційна</u> сфера), в) рівень домагань ( <u>вольова</u> сфера), г) Я-концепція ( <u>когнітивна</u> сфера); 3-емоції, 4-воля, 5-розум, д) установки	1-а, 2-б,в,г
Аналогічно створені завдання до відношень: структура особистості, структура самосвідомості, зв'язок моральних норм і Я-образу, психокібернетична теорія, біопсихологічна теорія, нейропсихологічна теорія, теорія прив'язаності, базисні теорії середовища, теорії взаємин і залученості до спільнот, теорія нормування, теологічні теорії, психоаналітична модель інстанцій, теорія динамічної єдності, теорія життєвої мети та компенсації, теорії звільнення самості, теорії екзистенційного аналізу, теорії аналізу «Я», гуманістичні теорії, теорії семіотичної інтерпретації, теорія ідеологічного спрямування, теорія життєвих світів особистості, класичні теорії особистості, структура Я-концепції, зв'язок моральних норм і Я-образу.		
Алгоритми		
Етапи і стадії соціалізації	Встановіть, якій стадії соціалізації (1 – дотрудова стадія; 2 – трудова стадія; 3 – післятрудова стадія) відповідають які етапи онтогенезу: з) немовлячий період, ж) раннє дитинство, є) дошкільне дитинство, е) зріле дитинство, д) підлітковий вік, г) юність, в) дорослість, б) зрілість, а) старість	1-з,ж,є,е,д,г; 2-в,б; 3-а
Аналогічні завдання складені на етапи розвитку самосвідомості в онтогенезі.		

Другим етапом створення модульної контрольної роботи є комплектування завдань за формою. Перша частина завдань – тести закритої форми, що передбачають вибір



правильної відповіді із запропонованих.

1.1. Закриті альтернативні тести. Наприклад:

Твердження, що принцип детермінізму в психології допомагає пояснити взаємозумовленість психічних явищ і зрозуміти, як «зовнішнє діє, впливає на людину через внутрішнє» (С.Л.Рубінштейн):

А. Вірне      Б. Невірно

1.2. Тестові завдання із множинним вибором. Прикладом закритих тестів є також завдання, укладені за принципом циклічності:

Для молодшого шкільного віку характерними типами мислення є:

- А. Наочно-дійова та наочно-образна,
- Б. Наочно-образна та словесно-логічна,
- В. Словесно-логічна та наочно-дійова.

Подібні за формою є тестові завдання за принципом подвійної альтернативи:

Характеристиками інтровертованої особистості є:

- А. Замкнутість, комунікабельність,
- Б. Замкнутість, некомунікабельність,
- В. Відкритість, комунікабельність,
- Г. Відкритість, некомунікабельність

Інші закриті тести передбачають різну кількість варіантів відповідей, які не виключають один одного за змістом, але відрізняються за достатністю необхідних істотних ознак. Наприклад, тестові завдання із застосуванням принципу кумуляції:

Предметом загальної психології є:

- А. Психіка
- Б. Свідомість
- В. Суб'єктна активність людини, що визначає її відмінність від тварин
- Г. Зміст, закономірності та механізми прояву, функціонування та розвитку психічних явищ.

Можуть бути запропоновані закриті тести із використанням декількох принципів, наприклад, класифікації та кумуляції:

До обсерваційних методів належать:

- А. Спостереження
- Б. Самоексплорація
- В. Спостереження та самоексплорація

1.3. Тестові завдання за принципом відновлення відповідності частин.

Цікавою формою тестів є завдання на встановлення відповідності між двома групами даних. Наприклад, на виявлення рівня оволодіння студентами відношеннями (як базовими навчальними елементами):

Встановіть відповідність між процесуальними та змістовими компонентами самосвідомості особистості.

Процесуальні: 1-онтологія; 2-феноменологія, 3-емоції, 4-воля, 5-розум

Змістові: а) апіорне чуття власної неповторності (інтуїція);

- б) самооцінка (емоційна сфера),
- в) рівень домагань (вольова сфера),
- г) Я-концепція (когнітивна сфера);
- д) установки

Ключ: 1-а, 2-б,в,г.

До цієї ж підгрупи закритих завдань належать і тести на порівняння (зіставлення та протиставлення):

Які психічні процеси характеризуються такими властивостями?

Властивості: 1.Обсяг 2.Переключення 3.Предметність 4.Цілісність. 5.Логічність 6.Стійкість 7.Розподіл 8. Концентрація

Процеси: А. Перцепція

Б. Увага

В. Обидва названі процеси

Г. Жоден із названих процесів

Вимагають інтелектуальних зусиль і тестові завдання за принципом запитань із множинними відповідями:

Обведіть літеру:

А – якщо правильне тільки 1, 2, 3, 4;

Б – якщо правильне тільки 1, 3;

В – якщо правильне тільки 2, 4

Г – якщо правильне тільки 5

Д – якщо правильні усі

Потреба – мотив – ціль – завдання – предметні дії – контроль – оцінка – це структура таких видів діяльності:

1.Навчальної 2.Педагогічної 3.Пізнавальної 4.Інженерної 5.Інрової

Грунтуються на когнітивних здібностях також закриті тести на визначення причинної залежності. Тому рівень їхнього виконання вказує не лише на предметно-психологічну обізнаність, але й на інтелектуальні здатності (наприклад, формально-логічні вміння) студента:

Виберіть правильну відповідь за поданою схемою та обведіть літеру:

Відповідь	Твердження 1	Твердження 2	Зв'язок
А	Правильно	Правильно	Правильно
Б	Правильно	Неправильно	Правильно
В	Правильно	Неправильно	Неправильно
Г	Неправильно	Неправильно	Правильно
Д	Неправильно	Неправильно	Неправильно

Швидкість оволодіння новими знаннями, вміннями й навичками та їхня якість визначають особливості здібностей людини

тому, що

Швидкість оволодіння новими знаннями, вміннями й навичками та їхня якість є показниками спеціальної обдарованості.

1.4. Закриті тестові завдання на відтворення вірної послідовності. Як-от:

Встановіть правильну послідовність становлення самосвідомості в ранньому дитинстві, *представивши нумерацію стадій цифрами*:

- початок дослідження простору власного «Я»;
- радість від відкриття свого тілесного (фізичного) «Я»;
- Я-концепція дитини розміщена всередині батьківської концепції та з неї

народжується;

- усвідомлення себе як «Я – любимий», «Я – бажаний», «Я – прив'язаний до своїх близьких»;

- пов'язування особливостей зовнішності з почуттям свого «Я», впізнавання себе у дзеркалі, але не асоціювання дій у дзеркалі зі своїми рухами;

- дитяча реакція уникання чужих дорослих як експеримент виявлення справжнього ставлення їх до себе за емоційною реакцією матері на цього дорослого;

- називання свого імені та пестливих слів самохарактеристики для повідомлення партнерам по спілкуванню про свої потреби і почуття;

- повне асоціювання свого зображення у дзеркалі із власним образом і діями; знання своєї статевої приналежності (первинна – навчена – статева ідентифікація);

- усвідомлення дій дорослих, спрямованих на надання акуратного вигляду дитині, а також використання дзеркала для розчісування та любовання собою;

- первинна – соціальна – статева ідентифікація без асоціації зі своїми біологічними ознаками;

Друга частина контрольної роботи – тестові завдання відкритої форми. Одні з них відбивають рівень оволодіння науково-психологічним тезаурусом – сформульовані як пряме означення поняття. Наприклад,

Образ Я, яким людина повинна би бути, щоб відповідати очікуванням інших людей, називається \_\_\_\_\_.

Інші відкриті тестові завдання віддзеркалюють структурну вивчених явищ, як-от:

Почуття власної неповторності, самооцінка, рівень домагань і Я-концепція – це складові \_\_\_\_\_.

Або:

Розвиток мислення в онтогенезі включає такі етапи: наочно-дійове, наочно-образне і \_\_\_\_\_.

Цікавою підгрупою (третьою) контрольних завдань є фасетні. Їхня комбінована форма дозволяє залучити до відтворення вивченого матеріалу не лише мнемічні, а й логіко-конструктивні здатності студента. Наприклад:

Підкресліть потрібне слово в дужках і обведіть літеру.

Твердження, що (потенційна / актуальна) зона мотивації включає спонукання, пов'язані з віддаленими цілями та ідеалами особистості,

А – правильне, Б – неправильне.

Або:

Підкресліть потрібне в дужках і впишіть необхідне слово.

Вид мислення, в якому розв'язання задачі здійснюється за допомогою (реального / віртуального) фізичного перетворення ситуації, апробування властивостей об'єктів, називається \_\_\_\_\_.

Усі три вказані завдання призначені для оцінки репродуктивного рівня знань – здатності студентів відтворювати наукові факти, відношення й алгоритми з опорою на предметну інформацію (тести закритої форми) та без такої опори (відкритої форми), коли поняття потрібно назвати самому, а не вибрати (впізнати) з переліку запропонованих.

Четверту групу контрольних завдань складають теоретичні, спрямовані на

виявлення не лише поінформованості студента з конкретної теми, але й оцінити його здатність логічно мислити, аргументувати, узагальнювати, класифікувати, зв'язно і стисло висловлюватися, розуміти місце вказаного явища в системі цілісного курсу. Наприклад, завдання, що потребує чіткої та лаконічної відповіді:

Опишіть поняття, функції, види, властивості й особливості розвитку відчуттів.

Ці теоретичні завдання теж відбивають репродуктивний рівень засвоєння студентами навчального матеріалу.

П'ята група завдань контрольної роботи – творчі. Вони сформульовані таким чином, щоби персоніфікувати вивчений матеріал, інтелектуально маніпулювати ним, адаптовуючи до умов, зазначених у завданні. Ці завдання потребують повної аргументованої відповіді з детальним поясненням. Наприклад:

Виходячи із загальної класифікації здібностей, вказати на особливості професійних здібностей педагога. Розкрити структуру педагогічних здібностей. Пояснити динаміку професійного становлення вчителя з точки зору розвитку його професійних здібностей. Як учителю врахувати знання структури педагогічних здібностей у складанні власної програми особистісно-професійного саморозвитку? Описати складові власної програми особистісно-професійного саморозвитку.

Творчі завдання за змістом мають охопити не лише всі програмні теми курсу, але й усі виробничі функції майбутнього фахівця.

Третім етапом підготовки модульної контрольної роботи є диференціація завдань за кількісними ознаками. Оскільки описані типи завдань потребують різної кількості когнітивних і креативних затрат на їхнє виконання, то й оцінюються різною кількістю балів. Наприклад, за правильне виконання будь-якого тестового завдання репродуктивного рівня виставляється один бал.

Критерії оцінки відтворювальних теоретичних і творчих завдань – різні. Репродуктивні нетестові теоретичні завдання оцінюються за п'ятьма критеріями (по одному балу за кожен): а) вміння формулювати означення поняття (в прямій та описовій формі); б) адекватність визначення функцій описуваного психічного явища; в) вміння класифікувати вказані у завданні явища (диференціювати одне явище на види або продемонструвати місце конкретного явища в системі інших, об'єднаних загальною категорією); г) структурування властивостей описуваного феномену; д) визначення особливостей становлення та змін указаного явища під дією внутрішніх і зовнішніх чинників на основі знання закономірностей психічного розвитку. Відповідно, таке завдання максимально може бути оцінене п'ятьма балами. Творчий рівень завдань передбачає: а) новизну в застосуванні програмно-психологічного матеріалу в життєтворчості студента; б) аргументацію доцільності вибору конкретного психологічного явища для забезпечення особистісного та професійного розвитку; в) персоніфікацію загальнопсихологічних знань (переструктурування наукового тексту власними словами через Я-повідомлення). У зв'язку з цим завдання цього рівня доцільно оцінити у 8 балів, даючи по 1 балу за кожен із названих вище творчих критеріїв (3б.) і за адекватність висвітлення кожного із п'яти запропонованих у завданні тверджень (5б.).

Загалом, виходячи із загальної кількості балів, відведеної на МКР в системі оцінювання результатів вивчення курсу (за 100-бальною шкалою), кількість завдань

буде різною на різних факультетах. Наприклад, якщо на МКР відведено 20 балів, то з них 8 балів – за творче завдання, 5 балів – нетестове репродуктивне завдання, а 7 балів – за всі види тестових завдань. Це означає, що робота складається із семи тестів, одного описового та одного творчого завдання. Якщо ж на МКР відведено 40 балів, то кількість завдань може варіювати: а) одне творче – 8 балів, два описових – 10 балів, 22 тести; б) два творчих – 16 балів, два описових – 10 балів, 14 тестів.

Окрім модульної контрольної роботи, важливе значення в перевірці здобутих знань, умінь і навичок студентів має усний іспит, який дозволяє продемонструвати елементи ораторського мистецтва, вміння вести дискусію, переконувати, чітко структурувати й передавати інформацію тощо. Завданням іспиту є не лише систематизувати й продемонструвати – з боку студентів, та оцінити, порівнявши наявний рівень компетентності з бажаним, – з боку викладачів – інтегрований матеріал з курсу, але й осмислити його на предмет особистісно-розвивальної значущості та професійно-функціональної доцільності. Це має «вивести» студента на рівень психологічно доцільної життєтворчості.

## ПЕДАГОГІЧНЕ КЕРІВНИЦТВО У СТАНОВЛЕННІ МОРАЛЬНОЇ САМООЦІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Завдання становлення адекватної моральної самооцінки молодших школярів передбачає перебудову освітнього процесу з орієнтацією на максимальне розкриття індивідуальних можливостей, самоактуалізації особистості дитини та утвердження її моральних рис: впевненості у власних силах, наявності адекватної моральної самооцінки, ініціативності, прагнення до самовдосконалення.

Моральна самооцінка – це оцінювання дитиною своїх морально-духовних якостей, моральних знань, звичок вміння ідентифікувати себе з позитивним образом морально-розвиненої особистості, незалежно від різних умов, ситуацій.

Р.Бернс [1] зазначає, що на межі дошкільного і молодшого шкільного віку відбувається якісний стрибок в розвитку самооцінки. Очевидно, що ця оцінка самого себе не існує ізольовано від уявлень про самі моральні якості. Моральна самооцінка опосередковує ставлення дитини до самої себе, інтегрує досвід реалізації моральних аспектів в її діяльності, спілкування з іншими людьми. Це важлива особистісна інстанція, яка дозволяє контролювати власну діяльність, з точки зору нормативно-моральних критеріїв, будувати свою цілісну поведінку у співвідношенні з моральними нормами.

Становлення моральної самооцінки як важливої структурної складової моральної самосвідомості особистості може відбуватися тільки з одночасним розвитком інших складових моральної самосвідомості, зокрема, образом Я -моральне та функціонуванням соціально-перцептивних механізмів. Так, М.Й. Боришевський, відзначає: «Особистість як система має, безумовно, багато спільного з усіма іншими системами, які теж нездатні нормально функціонувати, розвиватися внаслідок їх односторонності, несумірності складових, недооцінки одних та перебільшення ролі інших» [ 2 , с. 29].

Розвиток моральної самооцінки особистості не слід зводити її розв'язання до засвоєння учнями моральних понять, норм і правил поведінки в процесі навчання та спеціально організованої школою моральної освіти. Слід враховувати, що вона є одним з механізмів регуляції моральної поведінки і опосередкованих на формування таких моральних якостей, як доброта, справедливість, гідність, вдячність, дисциплінованість, відповідальність, чесність, милосердя та ін.

Становлення моральної самооцінки молодших школярів ми розглядаємо як важливе завдання їх морально-духовного виховання, коли моральні норми трансформуються у її критерії оцінювання власної особистості, ставлень в ситуаціях моральних колізій у поведінці, діяльності. Якраз морально-ціннісне ставлення до іншого опосередковує їх ставлення до самих себе. Молодший школяр не тільки об'єкт впливу дорослих, а й суб'єкт діалогічної взаємодії, в якій він активно набуває досвіду самооцінювання.

Він поступово стає активним суб'єктом морального само оцінювання.

Науково-психологічне вивчення проблеми становлення моральної самооцінки свідчить, що в звичайних умовах нерідко виникають розбіжності між правильним вербальним відтворенням моральних знань і реальною поведінкою, що свідчить як про неадекватне усвідомлення моральних імперативів, так і відсутність їх особистісного сенсу. Багато психологів та педагогів, що займалися дослідженням даної проблеми, констатують факти недостатнього практичного досвіду молодших школярів щодо втілення наявних у неї моральних знань у досвід морального само оцінювання. Однією з причин такого стану справ є, нашу думку, досить низький рівень ефективності використовуваних педагогічних технологій роботи в цьому напрямі; недостатня обґрунтованість існуючих підходів до розв'язання даного завдання.

Не дивлячись на теоретичне визначення значущості і пріоритетності розвивальної педагогічної взаємодії, що ґрунтується на діалозі з дитиною, в практиці системи освіти спостерігається педагогічна безпорадність, авторитарність, маніпулювання дітьми з боку вчителів, що є перепорою у становленні моральної самооцінки. При цьому, багато педагогів узагальному знайомі з різними філософськими і психологічними теоріями, дослідницькими розробками і навчальними програмами демократичної, гуманістичної, альтруїстичної, ненасильницької взаємодії з дітьми. Вони також погоджуються з необхідністю суб'єктивного, розвивального, поважачого, а не травмуючого і блокуючого активність дитини педагогічного спілкування, але практично їх не реалізують. Педагоги не здійснюють повноцінної взаємодії з дітьми, що відповідає їх моральній самооцінці і часто застосовуються способи, що гальмують суб'єктну, самосуб'єктну активність. Їх спілкування є часто емоційно нейтральним, холодним або, навіть, негативним.

Наше завдання полягало у створенні й апробації цілісної програми розвитку моральної самооцінки, яка забезпечувала б збалансованість теоретичного й емпіричного матеріалів та наукове узагальнення одержаних даних. Основним підґрунтям такого підходу було вивчення суті моралі, основних соціально-перцептивних механізмів функціонування і становлення моральної самооцінки молодшого школяра, наукового забезпечення педагогічного та батьківського досвідів. Ми виходили з того, що моральне самооцінювання передбачає «усвідомленість та адекватність моральних норм, цілей, ідеалів, здатність протистояти складним обставинам і боротися за здійснення власних ідеалів базується на глибокому розумінні себе, своїх прагнень, правильній оцінці своїх можливостей» [3, с.100].

Розвивально-просвітницька робота експериментатора з молодшими школярами передбачала: збагачення їх морального досвіду, психологічними знаннями про рефлексію, емпатію, формування відповідальності, дисциплінованості, чесності, моральної активності, ціннісного ставлення до себе і до інших, адекватно самооцінювати себе та інших. Дитина запам'ятовує моральні форми поведінки, присвоює їх і використовує як еталони для оцінки своєї поведінки і оточуючих.

Становлення моральної самооцінки молодшого школяра відбувається за планомірного, цілеспрямованого впливу на моральний розвиток людини через організацію умов, в яких формуються її когнітивна, емоційна, світоглядна, духовна сфери та поведінка відповідно до моралі суспільства, загальнолюдських цінностей та

духовних імперативів. Моральне виховання учня відбувається в сім'ї, школі, оточенні друзів, на вулиці. Завдяки їхній детермінуючій ролі здійснюється як конструктивний, так і деструктивний вплив, тобто у виховному процесі вплив на моральний розвиток особистості відбувається як цілеспрямовано, доцільно, так і стихійно.

У зв'язку з цим педагог повинен адекватно уявляти та вміти аналізувати зміст моральних понять, виявляти їх системний зв'язок і розробити методiku засвоєння їх учнями. Особливо важливо спонукати молодших школярів до вербалізації змісту та особистісних смислів моральних ідеалів, норм, вимог. Це є мотиваційною основою для морального самооцінювання, важливою умовою адекватної реалізації моральних знань на практиці у найрізноманітніших ситуаціях. Якщо практичний досвід недостатній, сформовані поняття засвоюються неглибоко, поверхнево.

Організуючи моральне самооцінювання, вчитель повинен бачити у поведінці учня як позитивні, так і негативні зміни дає йому можливість своєчасно і ненав'язливо розгортати виховні впливи на нього. Одночасно для самого педагога важливим видається питання його особистої ідентичності, автономності, які сприяють конструктивному розумінню особистості молодшого школяра. Якщо він поціновує свободу, здатний бути несхожим на інших, володіє самоповагою, то він вільно відчуває, що здатен глибоко розуміти іншого, не втрачаючи самого себе.

Водночас потрібно зважити, що становлення моральної самооцінки особистості ґрунтується не тільки від прийняття вчителем дитини, а й від прийняття дитиною вчителя. Якщо учень не сприймає вчителя, це сигнал до того, що дії не мають узгодження, що педагог не здатен впливати на моральний розвиток учня. Сприймаючи та спілкуючись з учнем, як з партнером гідним поваги, потрібно визнавати за ним право на власну позицію, що формує в дитини такі якості моральної особистості, як самоповагу, неповторність, індивідуальність, унікальність.

Збагачуючи морально-духовний світ учнів, треба намагатися, щоб процес спілкування носив характер творчого мислення. Для цього учитель повинен прагнути адекватно сприйняти думки і переживання учнів з приводу моральних проблем. При цьому досягнути вершин творчості можна, коли здібності особистості піднімаються до моральних здібностей. В основі останніх, лежать віра, надія і любов. Віра вчителя в учня повинна корінитися не на оцінці знань учня, а в його особистісних цінностях, почуттях і прагненнях. Вірити в учня – значить зробити його реальним предметом своєї професійної діяльності, своєї любові. Одночасно, любов до учня є і найглибіннішим джерелом моральності. Це передбачає досягнення в розвитку педагогічних здібностей до рівня духовних. Адже там, де починається любов до учня, закінчується байдужість і проявляється віра.

Спрямованість особистості педагога у особистісних стосунках з молодшим школярем повинно розгортатися в межах емпатійного розуміння останнього. Сутність такого розуміння полягає у здатності педагога сприймати особистість учня як таку, що знаходиться у процесі постійно морального зростання. Саме педагог повинен зуміти зрозуміти, передбачити, упізнати у учневі особистість, якою він повинен стати. З таким емпатійним розумінням, педагог утверджує молодшого школяра в самому собі, а потім у ньому самому з його потенційними можливостями. Лише таке розуміння утверджує молодшого школяра як моральну особистість, яка здатна до творчого розвитку власного внутрішнього світу та морально оцінювати



себе. Глибоке співпереживання внутрішнього світу школяра, адекватне відображення його особистісних якостей, мотивів поведінки залежить ще і від такого утворення, як емпатійна проникливість. Дана психологічна здатність дає змогу педагогу через узагальнення, швидко актуалізацію досвіду досягнути сутність моральних вчинків молодших школярів.

Як показують спостереження, досить часто педагоги, виконуючи свою посередницьку роль в передачі моральних цінностей, установок, норм, ідеалів необ'єктивно оцінюють моральність дитини, займають щодо неї визначену позицію – ведучого, організатора, вихователя, ставляться до дитини як до об'єкта впливу, а не як до суб'єкта моральної свідомості та моральної поведінки. Орієнтація на адаптивну активність дитини в сфері моралі неминуче призводить до виникнення психологічної симптоматики – прагнення захиститися, не брати на себе відповідальність, не проявляти надситуативну активність в моральних ситуаціях. Це в кінцевому підсумку негативно впливає на розвиток моральної самооцінки молодшого школяра.

І, навпаки, забезпечення активності молодшого школяра в моральних ситуаціях (як вербально, візуально представлених чи реальних) полягає у наданні свободи вибору, самостійності, творчості в моральній саморегуляції, що є сприятливим чинником розвитку як моральності суспільства, так і індивідуальності. Для соціуму позитивний ефект полягає у ствердженні моральних принципів, стосунків, а для особистості – в розвитку довіри до людей, розширення свободи і відповідальності. У цьому контексті головна мета і професійне завдання педагога повинні бути переосмислені через функцію організатора (спочатку в ролі керівника, наставника, а згодом, в ролі радника, товариша) моральної поведінки та стосунків.

Таким чином, педагог повинен формувати у дітей: 1) самооцінювальні дії, мотивацію; 2) ідентифікування, емпатійність; 3) спонукання до самооцінювання.

### Література

1. Бернс Р. С. Развитие Я-концепции и воспитание /Р.С. Бернс; пер. англ. М.Б. Гнедовского, М.А. Ковальчук. – М.: Прогресс, 1986. – 423 с.
2. Боришевский М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М.Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1995. – №3. – С.26-33.
3. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И.Чеснокова. – М., 1978. – 144 с.

**Фалько Н.М.**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри практичної психології  
Мелітопольського державного педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького

**Шлигін Д.В.**

студент 4-го курсу соціально-гуманітарного факультету,  
спеціальності «Практична психологія»  
Мелітопольського державного педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького

## **ИНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПОКАЗНИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ**

Основи всебічного розвитку особистості закладаються в дошкільному дитинстві. Це час активної соціалізації дитини, входження в культуру, розвитку спілкування з дорослими і однолітками, пробудження моральних та естетичних почуттів [4, с.87]. Від того як виховується дитина в перші роки життя багато в чому залежить подальше формування всебічно розвиненої особистості. Основні принципи освіти передбачають єдність освіти і наступність всіх типів навчальних закладів, що забезпечують можливість переходу від нижчих ступенів до вищих [5, с.39].

Проблема навчання та виховання дітей старшого дошкільного віку, враховуючи формування у них психологічної готовності до навчання в школі, останніми роками увійшла до числа найбільш актуальних проблем вікової і педагогічної психології. Найважливіше завдання, що стоїть перед системою дошкільного виховання, – всебічний розвиток особистості дитини і підготовка її до школи [1].

Закон «Про дошкільну освіту» наголошує про обов'язковість підготовки кожної дитини до систематичного навчання у школі. Така підготовка має на меті не тільки вироблення певних знань, вмінь і навичок дітей, а, більшою мірою, вона спрямована на загальний психічний розвиток особистості.

Проблема готовності до шкільного навчання розглядалася багатьма вченими, методистами, психологами, педагогами (Л.І. Божович, Л.А. Венгер, Г.Вітцлак, О.Е. Кравцова, В.В. Давидов, Я. Йерасек, А. Керн, Д.Б. Ельконін, та ін.).

Останнім часом проблема визначення готовності дітей до шкільного навчання займає одне з важливих місць у розвитку прикладної психології. Психологічна готовність до шкільного навчання виявляється у сформованості основних психічних сфер дитини: мотиваційної, моральної, вольової, розумової, соціальної, які в цілому забезпечують успішне оволодіння навчальним матеріалом [1].

Л. И. Божович вказувала, що готовність до навчання у школі складається з певного рівня розвитку мисленнєвої діяльності, пізнавальних інтересів, готовності до довільної регуляції своєї пізнавальної діяльності та до соціальної позиції школяра. Готовність до шкільного навчання передбачає певний рівень розумового

розвитку, а також сформованість необхідних якостей особистості. На думку Л.І. Божович, психологічна готовність до школи, повинна розглядатися в двох аспектах: інтелектуальному та особистісному [2].

Аналогічні погляди розвивав А.В. Запорожець, визначаючи, що готовність до навчання в школі «являє собою цілісну систему взаємопов'язаних якостей дитячої особистості, включаючи особливості мотивації, рівня розвитку пізнавальної, аналітико-синтетичної діяльності, ступінь сформованості механізмів вольової регуляції дій і ін. [5].

У вітчизняній психології складниками психологічної готовності дитини до шкільного навчання є інтелектуальна, особистісна (мотиваційна) та емоційно-вольова готовність [2, с.55-58].

Метою нашої статті є розгляд проблеми інтелектуальної готовності дитини до шкільного навчання.

Інтелектуальна готовність передбачає наявність у дитини кругозору, запасу конкретних знань. Дитина повинна володіти планомірним і розчленованим сприйняттям, елементами теоретичного ставлення до досліджуваного матеріалу, узагальненими формами мислення і основними логічними операціями, смисловим запам'ятовуванням. Проте в основному мислення дитини залишається образним, що спирається на реальні дії з предметами, їх заступниками. Інтелектуальна готовність також передбачає формування в дитини початкових умінь у сфері навчальної діяльності, зокрема, вміння виділити навчальну задачу і перетворити її в самостійну мету діяльності [5, с.56].

Аналіз статистичних даних засвідчує: у світі народжується лише 4 – 6% дітей з високорозвиненим розумовими здібностями; близько 20 – 25% з достатньо розвиненим інтелектом; та 40 – 50% дітей із помірно розвиненим інтелектом та з тимчасовими затримками у розвитку [9, с.42-45].

Нами було розроблено програму «Корекція інтелектуальної сфери дітей дошкільного віку» в яку включено ігри та ігрові завдання, призначені для розвитку та корекції різних сторін інтелекту: логічного мислення, асоціативної пам'яті, уваги, сприйняття тощо [6].

Програма «Корекція інтелектуальної сфери дітей дошкільного віку» була затверджена НМЦ міськУОН м. Запоріжжя (протокол №48 від 22.02.2011р.) та прийнята до роботи в дошкільному навчальному закладі комбінованого типу (для дітей з вадами опорно-рухового апарату) №179 міста Запоріжжя з лютого 2011 року. За цей час необхідну корекційну допомогу отримали приблизно 34% дітей нашого дошкільного закладу. Робота з програмою «Корекція інтелектуальної сфери дітей дошкільного віку», позитивно впливає і на загальний стан готовності дитини до навчання у школі.

Метою даної програми є усунення вад розвитку інтелектуальної сфери дітей дошкільного віку.

Формування корекційної групи дітей проводиться за результатами діагностичних досліджень на початку навчального року. Діти, розумовий розвиток яких не відповідає віковим можливостям, зараховуються до корекційних груп. Для діагностування використовується методика вивчення розумового розвитку А. Біне – Т. Симона (варіант Л. Термена) [3; 7].

Корекція інтелектуальної сфери дітей в дитячому садку відбувається у трьох напрямках:

- робота з педагогами (індивідуальні та групові консультації, виступи на педагогічних заходах, надання теоретичної та практичної допомоги у створенні ігрових та навчальних посібників тощо);

- робота з батьками вихованців (індивідуальні та групові консультації, виступи на батьківських зборах, психологічна просвіта через інформаційні групові куточки «Поради психолога», виготовлення пам'яток тощо);

- проведення корекційних занять з дітьми.

Програма складається з 16 занять, які побудовані таким чином, щоб здійснювати всебічний комплексний вплив на інтелектуальну сферу дитини.

Обов'язковими умовами успішного заняття є неформальна доброзичлива атмосфера, можливість постійного спілкування з ровесниками, використання в іграх простого, життєвого, добре знайомого матеріалу і головне – систематичний взаємообмін між учасниками досвідом і враженнями від занять.

Заняття відбуваються два рази на тиждень. Тривалість заняття 30–40 хвилин. Час проведення – друга половина дня, після полуденого сну, о 15 год. 15 хв.

По закінченню корекційних занять проводиться діагностичний зріз для перевірки результативності роботи різними методиками.

Отже, підводячи підсумок, можна стверджувати, що найважливішим завданням дошкільного виховання є всебічний розвиток особистості дитини і підготовка її до школи. Значна кількість дітей, не дивлячись на вік, зазнає великих труднощів в навчанні. Таким чином, своєчасне виявлення проблемних зон психічного розвитку дитини, проведення відповідної корекційної допомоги відіграє значну роль у процесі якісного формування психологічної готовності до навчання у школі, допомагає дитині максимально розкрити і реалізувати свої потенційні здібності та можливості.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. — 2-ге вид. — К.: Каравела, 2007. — 344 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович . — М.: Просвещение, 1968. — 464 с.
3. Карпенко З.С. Діагностика психічного розвитку дітей 6-7 років. Методичний посібник для практичних психологів. — Івано-Франківськ, 1993. — 178с.
4. Кон И.С. Возрастная психология: детство, отрочество, юность: Хрестоматия / Учеб. пособие для студ. пед. Вузов / Сост. и науч. ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 624 с.
5. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. — М.: Педагогика, 1991. — 152 с.
6. Нечипорук Н.І., Томей О.П. Розвивальні ігри для дошкільників. — Х., 2007. — 156с.
7. Нікулочкіна О.В. Науково-методичне забезпечення процесу підготовки дітей до школи // Дошкільна освіта. — 2003.- №1.
8. Шах Т.Г., Лукашук М.І., Шпирковська Л.В., Чегус О.В. Пізнавальний потенціал дошкільника. Вивчення та розвиток // Практична психологія та соціальна робота. — 2008. — 187с.

**Громова Н.М.**

Старший викладач кафедри іноземних мов  
Українського державного університету  
фінансів та міжнародної торгівлі

## **ВМІННЯ ДІАЛОГІЧНОГО ЧИТАННЯ ІНШОМОВНИХ ТЕКСТІВ СТУДЕНТАМИ**

Дослідження діалогу та діалогічної взаємодії в останній час набуває важливого значення в сучасному інформаційному просторі. З розвитком суспільства збільшуються потреби людей в інформаційному забезпеченні, виникають все нові способи передачі інформації, яка, у свою чергу, потребує її розуміння аудиторією. Перенасичення джерел масової інформації повідомленнями наукового, навчального, художнього і побутового характеру викликає питання якості інформаційного матеріалу, який запропонований до уваги аудиторії. Це в свою чергу приводить до проблеми сприйняття, розуміння та критичного аналізу повідомлень, що можливе лише за наявності спеціальних вмінь діалогічної взаємодії з тестами та їх авторами. Дослідженнями діалогу та діалогічних характеристик текстів, а також проблемою розуміння тексту займалися спеціалісти з різних наукових галузей – лінгвістики, психології, філософії, соціології (Г.О. Балл, М.М. Бахтін, С.О. Васильєв, В.П. Беянін, А.А. Брудний, О.В. Дмитрук, Л.Р. Дускаєва, В.В. Знаков, З.І. Кличкінова, Г.С. Костюк, Н.О. Михальчук, С.Г. Тер-Мінасова, Н.В. Чепелева та інші). Більшість з цих досліджень присвячена діалогічним особливостям текстів рідною мовою та їх розумінню або лексичним та синтаксичним засобам вираження діалогічності в текстах. У зв'язку з доступністю в наш час зарубіжних інформаційних джерел через Інтернет особливе зацікавлення викликає проблема читання іншомовних газетних текстів. Цій проблемі присвячено увагу головним чином з боку журналістів та філологів, які розглядають її з точки зору лексико-семантичних, стилевих особливостей та мовних засобів впливу газетних текстів на формування свідомості читацької аудиторії. Але, на нашу думку, залишається відкритою проблема критичного опрацювання інформації, побудови діалогічних взаємин з текстами і ставлення до їх авторів як до партнерів у комунікації. Розуміння іншомовних текстів, як предмет багатьох досліджень в галузі лінгвістики, психології, психолінгвістики та журналістики, розглядається протягом декількох останніх десятиліть досить інтенсивно. Проте мало розробленою залишається проблема читацької діяльності в процесі розуміння газетних текстів іноземною мовою. Оскільки лише авторської активності у встановленні діалогічних відносин з читачем недостатньо, і сам читач також повинен володіти прийомами діалогічної взаємодії з автором та його текстом, тому обираємо предметом нашого дослідження виявлення вмінь використовувати ці прийоми студентами неможливих вищих навчальних закладів.

Дослідження проводилось на 107 студентах київських вищих навчальних закладів та складалось з декілька етапів. Спочатку був проведений аналіз основних прийомів діалогічної взаємодії з текстами, який дозволив відібрати такі, що

використовуються для навчання взаємодії з іншомовними газетними текстами, а саме: 1) визначення різних точок зору на проблему тексту; 2) постановка діалогічних запитань до тексту; 3) висунення гіпотез щодо подальшого розвитку змісту тексту; 4) узагальнення змісту тексту; 5) оцінка та емоційне реагування на повідомлення; 5) коментування текстів. Найбільш значущими прийомами визнано постановку діалогічних запитань та коментування тексту.

На наступному етапі студентам було запропоновано відповісти на запитання анкети щодо їх читацької компетентності. Запитання стосувались частоти читання статей в періодичних виданнях іноземною мовою, тематики та назв періодичних видань іноземною мовою, складнощій під час читання статей, довіри думці автора статті, виникнення запитань до автора та до самого себе під час читання іншомовних статей. Результати відповідей досліджуваних на запитання анкети свідчать про недостатній досвід читання іншомовних газетних текстів, основними причинами якого студенти вважають мовний чинник. У міркуваннях над змістом тексту досліджувані спираються головним чином на власну думку і майже не вступають у діалог з автором тексту, що підкреслює відсутність спеціальних вмінь взаємодії з ним.

Сформованість у студентів прийомів діалогічної взаємодії з іншомовними газетними текстами визначається за вміннями ставити до них діалогічні запитання та складати письмовий коментар. Тому наступним завданням для досліджуваних було прочитати та поставити запитання і написати коментар до десяти газетних текстів (1 українською та 9 англійською мовами). Отримані результати виконання досліджуваними завдання виявились однаковими, що свідчить про відсутність сформованих вмінь діалогічної взаємодії з текстами у студентів з різним рівнем володіння іноземною мовою.

Серед запитань, складених студентами до текстів, більшість належить до структуруючого блоку, що свідчить про зосередженість студентів на деталях змісту тексту і відсутність навичок діалогічного спілкування з автором в процесі обмірковування повідомлення. Суттєвої різниці в результатах складання запитань до текстів як рідною, так і іноземною мовами не виявлено.

За результатами коментування текстів виявлена схильність студентів до емоційної оцінки, короткого резюме або відволікання від змісту тексту і висловлення власних думок за темою повідомлення. Встановлена відсутність навичок критичного мислення і звичка до пасивного споживання інформації серед більшості опитуваних студентів.

Таким чином, можна дійти висновків, що в межах сучасного навчання іноземної мови головна увага приділяється лінгвістичній компетентності студентів, що не забезпечує всебічного розвитку їх іншомовної комунікативної компетентності. В результаті такого підходу до навчання більшість студентів не усвідомлює важливість і необхідність діалогічної взаємодії з текстом, як чинник його кращого розуміння. Більшість досліджуваних продемонструвала некритичність і пасивність мислення, що підкреслює необхідність введення змін у навчальний процес з метою оптимізації оволодіння іноземними мовами.

#### Література:

1. Васильев С.А. Синтез смысла при создании и понимании текста / С.А. Васильев

- // Филос. пробл. / АН УССР Ин-т философии /отв. ред. М.В. Попович. – К. : Наукова думка, 1988. – 240 с.
2. Дускаева Л.Р. Диалогическая природа газетных речевых жанров: дис. доктора фил. наук : 10.01.10 / Дускаева Лилия Рашидовна. – Санкт-Петербург, 2004. – 359 с.
  3. Клычникова З.И. Психологические особенности восприятия и понимания письменной речи / З.И. Клычникова. – М., 1975. – 50 с.
  4. Костюк Г.С. О психологии понимания / Г.С. Костюк // Избранные психологические труды. – М., 1988. – 304 с.
  5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М. : Слово/SLOVO, 2000. – 263 с.
  6. Чепелева Н.В. Формування у студентів прийомів діалогічної взаємодії з текстом / Н. В. Чепелева // Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України. Етнічна психологія. Історична психологія. Психолінгвістика. – 2008. – Т. 9, ч. 3. – С. 31–40.
  7. Читання як діалогічна взаємодія автора і читача // Діалогічність як форма існування і розвитку особистості : Монографія / за заг. ред. Г.О. Балла, М.В. Папучі. – Ніжин : В-во „Міланік”, 2007. – С. 231–249.

**Кобильнік Л.М.**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри практичної психології  
Мелітопольського державного педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького

**Кашина Т.І.**

студентка 5-го курсу соціально-гуманітарного факультету,  
спеціальності «Практична психологія»  
Мелітопольського державного педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького

### **ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ДЛЯ РОБОТИ В СУЧАСНИХ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Зростаюча потреба нашого суспільства у пошуку індивідуального підходу щодо дослідження психологічних особливостей людини знаходить своє відображення у вивченні діяльності психолога. Проблемою вивчення особистості, її властивостей і особливостей, а також розвитку, цікавилися як закордонні психологи (З.Фрейд, Р.Б.Кеттелл, Е.Фромм, А.Маслоу й ін.), так і вітчизняні (А.Н.Леонтьєв, Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін, С.Л.Рубінштейн та ін.). Критерії оцінки особистості і діяльності психолога на сучасному етапі соціально-економічного розвитку нашого суспільства визначаються змістом його роботи, до основних видів якої можна віднести: психопрофілактичні, психодіагностичні, психокорекційні, а також консультативні види професійної діяльності.

Сучасне малопрогнозоване, повне несподіванок життя вимагає пошуку дедалі ефективніших способів самоздійснення, серед яких чи не найголовнішим є самоздійснення професійне. Надання психологічної допомоги дітям та їх батькам потребує від психолога не тільки засвоєння психологічних знань, технік і прийомів впливу, але й специфічних особливостей особистості. Це, у свою чергу, вимагає ретельного дослідження професійної підготовки майбутнього практичного психолога. Тому мета нашого дослідження полягала у вивченні та розробці психологічного забезпечення підготовки майбутніх психологів під час навчання у вузі для роботи в дошкільних закладах.

Найбільш актуальною у сфері практичної психології є проблема цільової підготовки студентів в процесі навчання у ВНЗ. Така особлива увага пов'язана з потребою сучасного суспільства продуктивно вирішувати питання, що виникають як в сферах освіти, виробництва, так і в повсякденному житті.

Так, Абульханова-Славська К.А., Ананьєв Б.Г., Бодальов А.А., Деркач А.А., Гусева А.С. та ін. дослідники розробили психолого-акмеологічний підхід [1], [2], [3], [4], що дозволяє розвивати у практичного психолога нові для нього якості



професійного «Я» і підвищувати тим самим ефективність і продуктивність його діяльності. Оптимізація процесу розвитку особистості майбутнього практичного психолога дошкільного закладу може бути забезпечена за наявності акмеологічних і психокорегуючих технологій в основі цільової підготовки; на всіх етапах навчання повинна ретельно відстежуватися динаміка процесу розвитку професійної компетентності, має відбуватися коректування методичних умов і засобів підготовки і самоудосконалення, спрямованих на оптимізацію професійного зростання.

Вирішення проблеми оптимізації особистісно-професійного розвитку практичного психолога дошкільного закладу в системі психолого-акмеологічного підходу дозволило розробити теоретичну модель його професійного розвитку. Вона включає компоненти гностичного, організаційного, конструктивного, комунікативного, діагностичного характеру і рефлексії, що дозволяють здійснювати діагностику професійної готовності практичного психолога до процесу навчання. Основу даної моделі складає системно-структурна програма цільової спрямованості, що включає чотири взаємопов'язані підсистеми: навчання, розвиток, контроль і оптимізація. Така модель базується на інтеграційному підході з позицій психології особистості, загальної, вікової і педагогічної психології і педагогіки; підборі продуктивних технологій в цілях самопізнання, самовдосконалення і саморозвитку психолога як основи оптимізації процесу професіоналізації; виявленні умов і чинників, що забезпечують оптимізацію професійного зростання практичного психолога. Рівень розвитку самопізнання і бажання самоудосконалитися, як показало акмеологічне дослідження, є істотною передумовою особистісно-професійного розвитку у зв'язку з тим, що надання психологічної допомоги іншим людям (дітям, батькам, вихователям) можливо лише за умови вільного володіння професійною діяльністю, яка включає три групи показників: *змістовні* – знання теоретичної психології, відношень, установок і ціннісних орієнтацій; *емоційні рефлексії* – припускають уміння відображати, аналізувати, співчувати ситуацію з позицій професійної діяльності; *діяльнісні* – відображають функціональний бік розвитку професійної культури практичного психолога дошкільного закладу [4].

Оптимізація особистісно-професійного розвитку практичних психологів може бути забезпечена шляхом реалізації комплексної інтегрованої системи як фундаментальної, теоретичної підготовки, так і за допомогою формування практичних вмій, навичок в різних напрямках: психологічній освіті, корекції, діагностиці, психологічному консультуванні, груповій психотерапії, що сприятимуть психологічному оздоровленню, самовдосконаленню, самопізнанню і саморозвитку майбутніх фахівців.

Система формування і розвитку професійного «Я» практичного психолога орієнтує його на реалізацію в подальшій професійній діяльності ціннісного, гуманного відношення до дитини на основі провідної категорії професійної діяльності – співчуття. При підготовці практичного психолога дошкільного закладу потрібно враховувати, що його майбутня професійна діяльність включатиме обстеження

вихованців, регулярне заповнення їх карток психічного розвитку; виявлення причин неуспішності, неадекватної поведінки, негативних особистісних рис, готовності дітей до школи; вивчення відношення педагогів і батьків до діяльності дітей; використання елементів корегуючих, розвивальних програм.

Нажаль, значна категорія дітей дошкільного віку не здатна самостійно долати труднощі, зовнішні, негативні впливи соціального середовища. Професійна діяльність психолога покликана допомагати і підтримувати, виручати вихованця в його конкретних проблемних ситуаціях впродовж перебування в дитячому дошкільному закладі. У даній ситуації девіз, яким повинен керуватися практичний психолог, співзвучний з китайським прислів'ям: «Не той добрий, хто нагодує тебе рибою, а той - хто навчить її ловити». Таким чином, мова йде про ще один напрям в роботі практичного психолога в системі освіти, який закладає основи для життєвих знань особистості на перспективу [5].

Серед практичних рекомендацій оптимізації особистісно-професійного зростання і розвитку майбутнього практичного психолога дошкільного закладу доцільно виділити наступні:

- 1) теоретична підготовленість майбутніх практичних психологів;
- 2) формування і розвиток практичних умінь і навичок;
- 3) підвищення ефективності зв'язку підготовки і професійної діяльності (взаємозв'язок теорії і практики);
- 4) розвиток практичного психолога в цілісності, унікальності як природно-соціальної і культурно-професійної індивідуальності;
- 5) розвиток особистості практичного психолога як активного, творчого суб'єкта діяльності;
- 6) розвиток здібності до широкого і глибокого соціально-педагогічного мислення і творчості;
- 7) розвиток здатності управляти своїм психічним і фізичним станами;
- 8) свідоме здійснення практичним психологом на себе виховного впливу, управління своєю поведінкою;
- 9) прогноз перспектив особистісно-професійного зростання;
- 10) спрямованість на продуктивність і ефективність майбутньої професійної діяльності;
- 11) аналіз ступеня сформованості професійно важливих якостей;
- 12) визнання практичного психолога суб'єктом безперервного процесу розвитку (саморозвитку), пізнання (самопізнання), професійного функціонування (самореалізації), особистісно-професійного вдосконалення (самоудосконалення);
- 13) можливість використовувати найрізноманітніші форми і методи роботи: індивідуальне консультування, соціально-психологічні тренінги, авторські програми, групи підтримки.
- 14) залучення до активної співпраці педагогів і батьків.

Виходячи з вищесказаного, особистісно-професійний розвиток ми

розуміємо як безперервний процес особистісних, діяльнісних і соціокультурних змін, що відбуваються в часі і на основі цільової професіоналізації як єдність підготовки і саморозвитку, що забезпечує формування не тільки теоретичних, методологічних, практичних знань, умінь, навичок, але і оволодіння системною гуманітарною культурою.

### **Література**

1. Абульханова-Славская Н.А. Деятельность и психология личности. - М., 2001.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т., Т.1. - М.: Педагогика, 1999.
3. Бодалев А.А. Психология о личности. - М.: Изд-во Моск.ун-та, 2001.
4. Рабочая книга практического психолога: Пособие для спец-тов, работающих с персоналом/ под ред. А.А. Бодалева, А.А. Деркача, Л.Г.Лаптева. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001.
5. Старовойтенко Е.Б. Жизненные отношения личности: модели психологического развития. - К.: Лыбидь, 1999.

**Kirilenko Valeriy**

Docent, Candidate of psychological sciences, Vinnitsya State Pedagogical University named after Mikhailo Kotsyubinskiy

## **DIALOGUE AS AN ARRANGING PRINCIPLE OF COMMUNICATION**

During recent years the study of the effectiveness of communication has become a subject of major interest in human relations research. In part this may be ascribed to the important role of mass communications in the economic, political, and social organizations of modern society. The growing interdependence of ever larger numbers of people along with advances in the techniques of transmitting communication have led to a high degree of reliance upon mass media to convey information to various types of public and thereby mold their convictions.

A productive dialogue as an active process which implies information exchange, in other words thoughts and ideas, plays the role of prime importance in human society.

It is used to help people resolve long-standing conflicts and to set deeper understanding of contentious issues. The dialogue is not about judging, weighing, or making decisions, but about understanding and learning. It dispels stereotypes, creates trust, and enables people to be open to the opinions that are very different from their own. But taking into consideration that the dialogue is a delicate process it must be noted that many obstacles inhibit it and favor more confrontational communication forms such as discussion and debate. Common obstacles including fear, the display or exercise of power, mistrust, external influences, distractions, and poor communication conditions prevent from being effective [1].

The dialogue as an arranging principle of communication penetrates in all the spheres of life. It gains importance not only in education but in all spheres of social life which is organized by different social institutions.

Foregrounding of the dialogue as the arranging principle of communication also reflects a tendency of humanization of business relations. The character of a dialogue depends on the individuals who participate in it. A fruitful dialogue is possible only between two or more knowledgeable socially competent individuals.

The dialogue as a complex social phenomenon can be understood only from the position of systemic approach. Its essence implies its active nature, semantic character, manifoldness of many forms.

The logical aspect of the dialogue foregrounds it as a form of thinking of the interacting individuals.

Sociological aspect of the dialogue is related to its social nature, to its role as a principle of social interaction between two people, person-group and person-mass.

The linguistic aspect of the systemic characterization of the dialogue demonstrates its essence as the principle of communicative, verbal exchange of opinions of interacting individuals.

From the point of the psychological aspect the dialogue is represented as mutual social development of its participants.

Cultural treatment of the dialogue predetermines its regarding as a principle of dyachronous and synchronous existence and functioning in the cultural context. The sociopsychological approach views the dialogue as a principle of social and psychological impact, as a principle of mutual management.

It is important to understand the essence of the dialogue as a principle of communication where actions are interconnected and interlaced.

An effective dialogue implies:

- the conjugation and concurrency of action – influence of one partner onto the other and action – reflection as a “motion” in answer;
- in changing of opinions of a person who influences and the one who reflects;
- in a mutual intellectual activity;
- exchanging character of actions.

This way the dialogue as the principle of communicative activity predetermines the character of cognitive communication as a successive change of characteristics of the subject and the object in partners. For a productive dialogue the following conditions are necessary:

- the presence of the desire and readiness of the partners to express their position towards the problem;
- readiness to accept and evaluate the position of the partner;
- readiness for active and advanced informational interaction;
  - the presence of a certain information basis and certain differences in resolving the discussed problem.

When reported or imitated in writing, the “dialogue” labels a form of literature used by Greeks and Indians for purposes of rhetorical entertainment and instruction. This form has scarcely been modified since the days of its invention.

A literary dialogue comprises a little drama without opinions. It has long served writers who have something to censure or to impart, but who love to stand outside the pulpit, and to encourage others to pursue a train of thought which the author does not seem to do more than indicate.

The dialogue expresses and notes down the undulations of human thought so spontaneously that it almost escapes analysis. Commonly, records of the alleged actual words spoken by living or imaginary people appear in a dialogued format. One branch of this form of expressive documentation, the drama, depends upon the dialogue almost exclusively. Yet in technical sense, the word “dialogue” describes what the Greek philosophers invented and lifted to the extreme refinement of art [3].

Thus the dialogue as a complex phenomenon is regarded from different approaches depending on what aspects of a dialogue are being analyzed. As an arranging principle of communication the dialogue determines peculiarities of interaction between communicants and therefore is essential in determining success or failure of communication.

Before a comprehensive theory of communications can be constructed, it will be necessary to identify and understand the major communication variables. To this end, attention must be devoted to laying the necessary groundwork of empirical propositions concerning the relationships between communication stimuli, audience predispositions, and opinion change.

**References:**

1. Agency Paul A. Corporate Communication. Boston: McGraw-Hill, 1994.-200p.
2. Gloria J. Galanes, Katherine Adams, John K. Brillhart Communicating in Groups 4th edition.-The McGraw-Hill Companies.-2002.- 296p.
3. Sandra Hybels and Richard L.Weaver Communicating Effectively.-5th ed. McGraw-Hill.-1998.-550p.