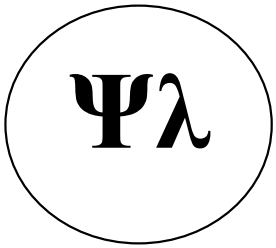
Міністерство освіти і науки України
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

АБСТРАКТИ
XIII Міжнародної науково-практичної конференції

«ПСИХОЛІНГВІСТИКА В СУЧАСНОМУ СВІТІ – 2018»

25–26 жовтня 2018 року

Переяслав-Хмельницький, Україна



Ministry of Education and Science of Ukraine
State Higher Educational Establishment «Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhoriy Skovoroda State Pedagogical University»

ABSTRACTS
of the 13th International Scientific and Practical Conference

«PSYCHOLINGUISTICS IN A MODERN WORLD – 2018»

October 25–26, 2018

Pereiaslav-Khmelnytskyi, Ukraine

УДК 81’23
ББК 88+81.2-5
П 86

Психолінгвістика в сучасному світі – 2018 : Абстракти XIII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 25–26 жовтня 2018 року) / Відп. ред. Л. О. Калмикова; ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький. 2018. 208 с. (Електронна книга).

Редакційна колегія: *Л.О. Калмикова*, д.психол.н., проф. (***відп. ред.***), *Н.В. Харченко*, к.пед.н., доц. (***відп. секретар***), *І.В. Мисан*, к.пед.н., доц. (***відп. секретар***), *І.В. Волженцева*, д.психол.н., проф., *О.М. Холод*, д.філол. наук, проф., *Л.В. Засєкіна*, д.психол.н., проф., *О.М. Корніяка*, д.психол.н., гол.н.с., *Х.С. Кючуков*, д.пед.н., проф., *М.О. Орап*, д.психол.н., проф.

Щорічна науково-практична конференція «Психолінгвістика в сучасному світі» зберігає наукові традиції вітчизняної та зарубіжної психолінгвістики, засновані О. О. Потебнею, Л. С. Виготським, О. Р. Лурією, О. М. Леонтьєвим, М. І. Жинкіним, О. О. Леонтьєвим та іншими видатними мовознавцями і психологами, розвиває існуючі підходи до досліджень психолінгвістичних феноменів, пропонує нові погляди на явища мови і мовлення людини й презентує найновіші результати психолінгвістичних розвідок.

Абстракти конференції висвітлюють різні аспекти психолінгвістичної проблематики, зокрема психолінгвістики розвитку, рефлексивної психолінгвістики, мовної свідомості, мовленнєвої особистості та багатьох інших аспектів.

У збірнику абстрактів представлені наукові праці викладачів ЗВО, наукових співробітників, докторантів, аспірантів, магістрантів.

Рекомендовано вченою радою ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (протокол № 3 від 8.10.2018 р.)

УДК 81’23
ББК 88+81.2-5
П 86

© ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди», 2018

УДК 81’23
ББК 88+81.2-5
П 86

Psycholinguistics in a modern world – 2018 : Abstracts of the 13th International Scientific and Practical Conference (October 25–26, 2018, Pereiaslav-Khmelnytskyi). In L.O. Kalmykova (Ed.) ; Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University. Pereiaslav-Khmelnytskyi, 2018. 208 p. (e-Book).

Editorial board*:** *Kalmykova Larysa O.*, Dr. in Psychology, Professor (Editor in Chief***), *Kharchenko Nataliia V.*, Ph.D. in Pedagogy, Assistant professor (***Executive Assistant***), *Mysan Inna V.,* Ph.D. in Pedagogy (***Executive Assistant***), *Volzhentseva Iryna V,* Dr. in Psychology, Professor, *Kholod Oleksandr M.*, Dr. in Philology, Professor, *Zasiekina Larysa V,* Dr. in Psychology, Professor, *Korniyaka Olha M.* Dr. in Psychology, Senior scientific worker, *Kyuchukov Hristo S.*, Dr. in Pedagogy, Professor, *Orap Maryna O.,* Dr. in Psychology, Professor.

Annual scientific and practical conference «Psycholinguistics in the modern world», maintains traditions of the national and foreign scientific psycholinguistics based by O. O. Potebnia, L. S. Vygotskyi, O. R. Luriia, O. M. Leontiev, M. I. Zhynkin, O. O. Leontiev and other prominent linguists and psychologists, develop existing approaches to the research of psycholinguistic phenomena, offers new perspectives on the phenomena of human language and speech and presents the latest results of psycholinguistic investigations.

Conference abstracts are published in Ukrainian, Russian and English in accordance with the directions of its sections and they manifest various aspects of psycholinguistic issues, including psycholinguistics of development, reflective psycholinguistics, language awareness, verbal identity, social communications and many other aspects.

The book presents research papers of university teachers, researchers, doctoral students, post-graduate students, undergraduates.

Recommended by a Scientific Counsil of Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University (Transaction № 3 from 8.10.2018)

УДК 81’23
ББК 88+81.2-5
П 86

© Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University, 2018

ЗМІСТ

Бородулькина Татьяна, Садыкина Алёна.
Психосемантические особенности отношения
к интуиции у студентов-психологов 9

Калмиков Георгій. Науковий внесок О. О. Леонтьєва
в розвиток проблематики внутрішнього мовлення 12

Калмикова Лариса. Стан і особливості розвитку мотивів
мовлення дітей старшого дошкільного віку:
результати емпіричного дослідження 15

Kartashkova Faina, Vansyatskaya Elena, Ganina Vera.
Negative emotions in children's non-verbal behavior. 20

Максименко Ксенія. Мовленнєве спілкування
в психолінгвістичній спадщині О. О. Леонтьєва 23

Самойленко Кирило. Дискурсивні методи дослідження
емотивного дискурсу. 25

Співак Любов. Рідна мова як чинник розвитку національної
ідентичності студентської молоді України 28

Тараненко Ксенія. Мовленнєвий акт погрози
як вияв комунікативного садизму 30

Тирон Олена. Гіпотеза існування міжмови
як психолінгвістичної підсистеми 33

Ткач Тамара. Перспективні напрямки розвитку психолінгвістики. . . 36

Токарева Наталя. Парціалізація мовлення підлітків
в умовах інформаційного суспільства 38

Ушакова Оксана, Яшина Валентина. Семантический аспект
овладения языком в дошкольном детстве 41

Федько Світлана. Соціокультурні принципи становлення
професійної ідентичності психолога. 44

Харченко Наталія. Стан розвитку операцій цілеутворення
аудіювання у дітей старшого дошкільного віку 47

Холод Ганна. Психолінгвістичний аспект моделювання кінематографічного процесу в замальовках «Кіно-тижня» 1927 року 50

Холод Олександр. Завдання психолінгвістичної методології досліджень і квантовий підхід 54

Храбан Тетяна. Психологічні та лінгвістичні фактори успішності Інтернет-мемів 57

Чугунова Светлана. Влияние гендерного психотипа переводчика на выбор языковых средств при переводе художественного текста 61

Шаумян Олена. Дослідження невід'ємного спілкування менеджерів освіти 64

Шебанова Віталія. Психологічні смисли їжі як відображення індивідуальних «відносин з їжею» 67

Shymko Vitalii. Comprehension of discourse definition in the systemic description of mind 70

Акімова Наталія. Деякі психологічні особливості розуміння тексту 73

Бочелюк Віталій. Використання «мови клієнта» як інструмент просування психологічних послуг 76

Варіна Ганна. Психологічні детермінанти комунікативно-діалогічної компетентності майбутніх психологів 79

Войтко Оксана. Соціальні мережі як додаткова мотивація для вивчення іноземної мови 82

Войтко Ольга. Психологическая терминология как основа формирования профессионального сознания студентов 85

Волженцев Кирило. Психологічні особливості розвитку мовлення дітей дошкільного віку у контексті системи Карла Орфа 88

Волженцева Ірина. Розвиток мовлення дітей дошкільного віку засобами активної музикотерапії 91

Волошина Валентина. Психолінгвістичні основи формування метасвідомості майбутнього психолога 95

Гущенко Олена. Інтегроване використання мистецтва у розвитку мовлення дітей дошкільного віку 98

Дергач Маргарита. Плейбек-театр як метод наративного конструювання ідетичності особистості 101

Казібекова Вікторія. Психологічні особливості мовного розвитку в умовах білінгвізму 104

Калмикова Лариса, Новикова Галина. Про декларативні й процедуральні метамовні знання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку 108

Карп'юк Марія. Наукова парадигма XXI ст. як фундамент кардинальних змін у методології досліджень 111

Каткова Тетяна. Психологічні чинники прояву політичної культури студентської молоді 116

Киреева Зоя, Заболотная Елена. Осознание времени в отногенезе через изменения смысло-содержащих структур . . . 119

Кириченко Тетяна. Саморегуляція як чинник розвитку міжособистісної мовленнєвої комунікації підлітків 122

Кондратьева Ольга, Фролова Татьяна. Использование психолингвистических методик для реконструкции образа региона (на примере образа Кузбасса) 126

Кондрашихин Андрей. Практика церковнославянского языка в методиках развития славяноязычного пространства мира . . . 129

Корніяка Ольга. Психологічний супровід самоздійснення викладача у просторі професії 131

Коструба Наталія. Концепт «церква» у мовній картині світу студентів майбутніх священнослужителів 135

Крилова-Грек Юлія. Психолінгвістика та кібербезпека (гуманітарні аспекти) 138

Кролівець Юлія. Діагностика контекстного розповідного мовлення дітей дошкільного віку 141

Крутов Василий. Языковая компетенция с точки зрения корреляции функций сознания и мозга 145

Лохвицька Любов. Моральні судження дошкільників як показник особистісного зростання 148

Луценко Ірина. Дискурсивні практики вихователів ЗДО з дітьми дошкільного віку. 151

Мазниченко Марина, Хайбуллаева Фериде. Тезаурус и концепты инклюзивного образования в России, Украине и развитых западных странах: сравнительный анализ 156

Мельник Наталья, Макрушина Юлия. Проблема формирования образа Кузбасса (на материале сочинений школьников) 159

Мисан Інна, Портяник Лариса. Психолінгвістичні засади розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку. . . . 162

Набок Марина. Вчення О. Потебні про слово та художній образ: етнопсихолінгвістичне їх вираження у фольклорі народів світу 165

Низковська Олена. Розвивальне предметне середовище як умова успішного навчання мов у закладах дошкільної освіти 169

Озерський Ігор. Психологічний зміст рішень Європейського суду (на прикладі справи «Карвальо Пінто Десуза Мораес»). 172

Олександренко Катерина. Компетентнісний підхід до навчання іноземних мов: данина моді чи практична доцільність? 175

Панов Микита. Комунікативні стратегії самопрезентації психологів в онлайн-просторі 177

Полевикова Ольга. Слово как психолингвистическая единица. . . . 181

Романова Галина, Мазниченко Марина. Язык нормативных документов и реализация академических прав студентов. . . . 184

Семенюта Аліна. Розвиток ціннісних орієнтацій у майбутніх вихователів у процесі професійної підготовки. 187

Сергійчук Олена, Танана Світлана. Психолого-педагогічні чинники формування діалогової комунікації менеджерів туризму 191

Tanana Svitlana. Formation of social-psychological competence of future teacher of foreign language in the establishments of higer educational. 195

Терехова Діана. Міжкультурні зіставлення в динамічному аспекті . . 196

Товкач Ірина. Володіння дитиною мовою як засобом пізнання, спілкування та самовираження в художньо-мовленнєвій діяльності. 198

Тюнников Юрий, Афанасьева Татьяна, Мазниченко Марина. Мифологический компонент готовности учителя к обеспечению преемственности и непрерывности образования: психолингвистический анализ 201

Юрик Віта. Вплив спілкування з дорослими на розвиток мовлення дошкільників 205

ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К ИНТУИЦИИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Татьяна Бородулькина
кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры психологии
Запорожский национальный технический университет
E-mail: borodulkina.tatyana@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-7793-0412

Алёна Садыкина
студентка, специальность «Психология»
Запорожский национальный технический университет
E-mail: aluona.sadykina@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-9893-8907

Современные ученые все чаще рассматривают интуицию и/или интуитивность как важный аспект профессиональной деятельности человека, необходимое профессионально важное качество. В многочисленных публикациях описана роль интуиции в научном и художественном творчестве; обоснована необходимость использования интуиции в самых разных профессиях (Рядинская, 2013; Корнилова, Кабанова, 2015; Melin-Johansson, Palmqvist, Rönnberg, 2017; Peterkin, 2017; Von Gimborn, 2017; Taylor, Dowding, Johnson, 2017; Price, Zulkosky, White, Pretz, 2017 и др.), в том числе, в профессиональной деятельности психолога. По результатам многочисленных исследований, интуиция является одной из профессионально важных личностных особенностей психологов и психотерапевтов (Вачков, Гриншпун, Пряжников, 2007). Интуитивность рассматривается одной из характеристик профессионального сознания психолога (Католик, 2013:59), которую, по нашему мнению, необходимо развивать еще на этапе получения высшего психологического образования будущими специалистами. Считаем, что одним из необходимых условий

трансформации интуиции из неосознаваемого психического явления в осознаваемый инструмент психологической работы является углубление понимания будущими психологами интуиции как психического феномена. В связи с этим, изучение психосемантических особенностей отношения к интуиции у студентов-психологов является актуальным.

В исследовании психосемантических особенностей отношения к интуиции (проведено в мае-июне 2018 года) приняло участие 105 студентов 1–5 курсов (включая студентов магистратуры), обучающихся на дневном отделении специальности «Психология» в Запорожском национальном техническом университете. Материал для психосемантического анализа особенностей отношения студентов-психологов к интуиции собран с помощью анкетирования, метода свободных ассоциаций и метода незавершенного предложения. Для обработки полученных результатов использованы частотный анализ и контент-анализ.

Результаты анкетирования показали, что большинство студентов-психологов доверяют интуиции (74,8%) и часто (55,3%) или всегда (5,8%) на нее опираются, считают, что ее нужно развивать (93,3%); достаточно высоко оценивают значимость интуиции в своей будущей профессиональной деятельности (60,4%). Чаще всего студенты-психологи доверяют интуиции в неопределенных ситуациях; ситуациях выбора; ситуациях общения и взаимодействия с другими людьми; в учебе; а также в ситуациях, в которых не получается опереться только на логику и мышление. Студенты-психологи чаще всего не доверяют интуиции в важных для себя и очевидных, определенных ситуациях, требующих логики и опоры на разум, мышление.

С помощью свободного ассоциативного эксперимента получено 240 реакций к стимульному слову «интуиция». В результате первичного частотного анализа выделено смысловое ядро в психосемантическом пространстве слова «интуиция» в понимании студентов-психологов: «чувство» (14); «шоу» (10); «предчувствие» / «предчувствия» (9); «чутьё» (9);

«знание» / «знания» (6); «догадка» / «догадки» (5); «мышление» (5); «ощущение» / «ощущения» (5). При выделении смыслового ядра мы опирались на подход В.П. Серкина, согласно которому значимая (неслучайная) частота ассоциаций для количества испытуемых от 100 до 992 человек составляет – 5 (Серкин, 2009). Из 97 вариантов определений студентами-психологами противоположного интуиции, наиболее частотными оказались: «логика» (20), «сознание» (10) и «разум» (5).

Тематический анализ определений интуиции, предложенных студентами, с учетом трех видов интуиции по Н.О. Лосскому (интеллектуальная, чувственная, мистическая) (Лосский, 1995), позволил распределить полученные ответы на три смысловые группы и обнаружить, что интуиция в большей степени связывается студентами с чувственной («чутьё», «внутреннее чувство», «предчувствие») и интеллектуальной сферами («тонкое понимание», «способность человека решать задачи без логического объяснения» и др.), в меньшей степени – с мистической («шестое чувство», «подсказка внутреннего голоса», «умение предвидеть и предугадать события»). В результате распределения определений интуиции, предложенных студентами-психологами, на житейские представления и представления, близкие к научным, выявлено, что студенты относятся к интуиции преимущественно с позиций житейской психологии («шестое чувство», «подсказка внутреннего голоса», «предчувствие» и др.), в меньшей степени – с позиций научной психологии («неосознанный анализ большого объёма данных» и др.).

Таким образом, интуиция для будущих психологов имеет чувственную и интеллектуальную природу. Отношение к интуиции у студентов-психологов преимущественно базируется на доверии к ней, на опыте использования ее в повседневной жизни. По нашему мнению, такое отношение к интуиции является базовым и необходимым для любого человека, но недостаточным для будущего специалиста в сфере психологии. Важными задачами профессиональной подготовки будущих психологов считаем развитие у студентов научных

представлений об интуиции; формирование отношения к ней как важному и необходимому инструменту профессиональной деятельности психолога.

НАУКОВИЙ ВНЕСОК О. О. ЛЕОНТЬЄВА В РОЗВИТОК ПРОБЛЕМАТИКИ ВНУТРІШНЬОГО МОВЛЕННЯ

Георгій Калмиков
кандидат психологічних наук, доцент, докторант,
член-кореспондент МАНПО, член правління Громадської
організації «Всеукраїнська асоціація психолінгвістів»
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди»
E-mail: kalmykov_gv@ukr.net
http://orcid.org/0000-0002-1378-5236

Внутрішнє мовлення людини – один з найменш досліджених психолінгвістичних феноменів. У розкриття суті цього явища значний внесок зробив О. О. Леонтьєв.

По-перше, він надає різний понятійний зміст термінам «мовлення» і «мовленнєва діяльність». Мовлення розглядає як потенційний компонент будь-якої діяльності, зокрема пізнавальної, мнемічної та ін., а мовленнєву діяльність – як спеціалізоване використання мовлення для спілкування, тобто *окремий випадок діяльності спілкування*, що передбачає *мовленнєвий вплив*. Останній визначає як різновид психологічного впливу, який будучи процесом, а не функцією «… здійснюється для чогось іншого, спрямовується й зумовлюється чимось» (Леонтьев, 1999: 61). Відразу слід зазначити, що в сучасній психології ці терміни здебільшого використовуються як синоніми, не зважаючи на їх різне лінгвістичне й психологічне значення.

По-друге, важливим аспектом у розробці О. О. Леонтьєвим проблеми мовленнєвого впливу є розмежування ним понять «внутрішнє мовлення» і «внутрішнє програмування». Внутрішнє мовлення, як він обґрунтовано стверджує, «… є – в загальному випадку – ні що інше, як використання комунікативних структур для когнітивних цілей; у цьому його найважливіша відмінність від внутрішнього програмування, яке становить собою у функціональному плані зворотне явище – використання когнітивних структур для комунікативних цілей» (Леонтьев, 1999: 110). Одночасно дослідник застерігає: якщо у внутрішньому програмуванні мовлення більш-менш безпосередньо відображаються й використовуються результати пізнавальної діяльності, то у формально-мовній структурі висловлювання (впливу) ні ці результати, ні тим більше сама когнітивна діяльність уже не відображені безпосередньо. Коли мовець у процесі впливу має справу із застиглими у вигляді схем, образів, систем, правил, когнітивними й комунікативними структурами, продовжує думку вчений, тоді він діє з «*квазіоб'єктами вищих рівнів* або порядків» (Там само: 110). В мовленнєвому впливові – типовому інтелектуальному акті, який має трьохфазову структуру, є фаза орієнтування і планування, фаза здійснення і фаза контролю. Мовлення, за О. О. Леонтьєвим, наявне в цьому акті на всіх означених фазах. Мовленнєвим є планування дій з впливу і орієнтація в ситуації взаємодії з його адресатами. В такому випадку власне дії, що плануються є мовленнєвими, хоча в окремих видах інтелектуального акту вони можуть бути і не мовленнєвими. Характер планування мовленнєвих і не мовленнєвих дій не тотожний. У першому випадку – це програмування мовленнєвого висловлювання без попереднього формулювання плану за допомогою мови; в другому, – це власне формулювання плану дій у мовленнєвій формі, зазвичай в «умі». Між першим і другим інтегрально зв'язаним інтелектуальним процесом існує, попереджає вчений, величезна психологічна різниця, і лише існування розповсюдженого терміна «внутрішнє мовлення», яке покриває обидві фази латентно-довербального процесу,

може певною мірою виправдати їх змішування більшістю психологів, які пишуть про мовлення (Леонтьев, 1999: 116–117). Вчений пропонує послідовно протиставляти в цьому розумінні «внутрішнє програмування (характерне для мовленнєвого впливу) і «внутрішнє мовлення».

По-третє, О. О. Леонтьєв пропонує також вводити й використовувати поняття «внутрішнього промовляння», коли внутрішнє мовлення наближене до зовнішнього не тільки за функцією, а й за характером здійснення. Використання мовлення для орієнтування відповідає першим етапам мисленнєвого акту. Планування не мовленнєвих дій за допомогою мовлення відповідає підсумковому, основному етапу цього акту – власне вирішенню задачі. Коли дії є мовленнєвими, вони виходять за межі мисленнєвого акту як такого. Етап внутрішнього мовленнємислення завершився, рішення прийняте, пише О. О. Леонтьєв, вибір зроблено, залишається здійснити це рішення. Насамкінець, мовленнєвими є не тільки дії й планування а й співставлення отриманого результату з наміченою метою. Ця рефлексія відбувається, коли інтелектуальний акт, зокрема мовленнєвий вплив, достатньо складний, особливо в частково теоретичній і теоретичній діяльності. Таким чином, не допускаючи спрощення реального співвідношення процесу мислення і процесу мовленнєвого спілкування О. О. Леонтьєв формулює: «мовлення не є простою вербалізацією, підшукуванням і наклеюванням словесних ярликів до мисленнєвих сутностей: це творча інтелектуальна діяльність, включена в загальну систему психічної й іншої діяльності людини. Це – вирішення задачі, це дія в проблемній ситуації, яка може здійснюватися і з опорою на мову» (Леонтьев, 1999: 118). Він застерігає, що принципово неправильний будь-який підхід, яким не враховується, що за терміном мислення стоять психологічно дуже різні явища, підхід при якому «… наукове витлумачення сутності мислення підмінюється спрощеним і схематизованим, можна сказати – формалістичним, його зображенням, як свого роду ланцюга логічних операцій – аналіз + синтез, індукція + дедукція і так

далі, що здійснюються обов'язково на базі мови і в процесі мовлення» (Там само).

Погляди О. О. Леонтьєва на внутрішнє мовлення в основному визначили розвиток світової психолінгвістики, лягли в основу багатьох прикладних досліджень в психології, педагогіці, освіті, філології, юриспруденції і багатьох інших галузей знань. (Леонтьев, 1999).

СТАН І ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОТИВІВ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Лариса Калмикова
доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти,
академік МАНПО, голова правління Громадської організації
«Всеукраїнська асоціація психолінгвістів»
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»,
E-mail: klo377@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-7538-2635

Згідно з обґрунтуванням мотиву, що є: а) найглибшим початковим моментом формування висловлювання, пов'язаного з бажанням більш чітко сформулювати свою думку – концепт (але мотивом висловлювання вважалася й вимога або звернення інформаційного характеру, пов'язане з контактом); б) мотивацією, яка породжує мовленнєву інтенцію, – визначено *показники* діагностування мотивації цілеспрямованої мовленнєвої активності: а) *збуджувальність (спонукання до мовлення, пов'язані із задоволенням потреб мовця);* б) *предметність (предмет, що спонукає і визначає вибір*

спрямованості мовленнєвої активності); в) *усвідомлюваність (усвідомлювана причина, що лежить в основі мовленнєвих вчинків);* г) *стійкість і самостійність мотивів.*

Відповідно до мотиваційного критерія та означених показників передбачено комплекс релевантних *методів і методик* діагностики, орієнтованих на виявлення специфіки операцій мотивації мовлення у дітей цього віку і визначення зони їх найближчого мотиваційно-мовленнєвого розвитку.

З метою вивчення особливостей *операцій виникнення у дітей мотивів*, що збуджують мовленнєві дії, з'ясування предмета потреби дошкільників використані такі методи і методики: 1) методи створення ситуацій вибору для визначення мотивів; 2) методи психодіагностування виниклих мотивів; 3) проективні методики для діагностування мотивації (Калмикова, 2016).

Експериментом було охоплено 637 дітей п'ятирічного віку (333 хлопчика і 304 дівчинки), котрі відвідували міські (41,0%) і районні (59,0%) заклади дошкільної освіти. Аналізувалося більше як 3000 висловлювань, визначалися труднощі мотиваційного характеру в породженні мовлення у дошкільників.

У ході *аналізу стану розвитку мовленнєвих потреб* дошкільників як вихідної форми цілеспрямованої мовленнєвої активності з'ясовано, що із 637 продіагностованих дітей лише 11,6% мали стан об'єктивної нужди в ідеальному предметові – вираженні думок (у говорінні), що номінується як мовленнєва потреба. Решта респондентів (88,4%) мала потребу в матеріальних предметах, необхідних для реалізації своєї життєдіяльності, зокрема потребу в іграх, в іграшках для нібито будівництва житлового будинку (42,0%) і лікування хворих (46,4%). Отже, більшість дітей ще не має стану об'єктивної нужди в ідеальному предметові – оприлюдненому вираженні думок, що є неодмінною умовою його нормативного функціонування і виступає мовленнєвою потребою, динамічним утворенням, що організує і спрямовує мовленнєві і пов'язані з ними психічні процеси (образи подій, ситуацій, уявлень, уяви,

пам'яті, мислення тощо). Задоволення комунікативних потреб у цих дітей відбувається лише через діалогічний спосіб в інших, немовленнєвих видах активності. 11,6% дітей, *котрі виявили потребу висловлюватися в ситуації спрямованої на них уваги*, показали такі результати при виборі із запропонованих мотивів найбільш значущих для них (див.: табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Стан сформованості мотивів цілеспрямованої мовленнєвої активності дошкільників, у яких переважає нужда в ідеальному предметові

№	Запропонований дітям перелік мотивів	Кількість дітей, котрі обрали запропоновані мотиви	Кількість дітей (у %)
1.	Потреба, щоб висловлювання сподобалося малюкам	74	100
2.	Бажання, щоб висловлювання викликало інтерес у дітей	74	100
3.	Подобається висловлюватися перед однолітками	65	87,8
4.	Хочеться, щоб слухали і розуміли, що кажеш	7	9,4
5.	Хочеться більш чітко і точно висловлювати те, що хочеться розповісти	4	5,4

Дані табл. 1.1 свідчать про те, що мовлення дітей полімотивоване: в усіх дітей переважають мотиви, пов'язані з можливістю забезпечити дітям-слухачам аудіювальне задоволення, викликати в них інтерес (100%). Відсоток (9,4% із 100%) дітей пов'язує обрані мотиви з ідеальним предметом – смислоформуванням, яке об'єктивно виникає при аудіюванні. 5,4% із 100% дітей обирають мотиви досягнення – смислоформулювання і пов'язують їх з навчальною діяльністю. 87,8% із 100% дошкільників зупиняються на мотивації своєї зовнішньої привабливості для інших, мотивації артистизму, бажанні бути в центрі уваги без необхідних підстав для цього.

У *виконанні завдань на конструювання і доповнення* брали участь усі 637 дошкільників, оскільки вивчалася мотивація мовлення в ситуації, яка потребувала від дітей – за проханням експериментатора – висловлюватися за серією малюнків і доповнювати розповіді, розпочаті вихователем. Опитування

дітей, проведене після продукованих розповідей (як вдалих, так і невдалих).

Для 497 дітей (78,0%) із 637 ці завдання не були пов'язані із задоволенням їх потреб. Їм краще було б малювати, будувати, переглядати мультфільми, бігати, гратися з машинками тощо. 140 дошкільників (21,9%) із 637 визначили заняття, що передбачає розповідання, як цікаву і важливу для них справу. 108 дітей (16,9%) із 637 усвідомлюють причину, що лежить в основі їхніх мовленнєвих вчинків, доводячи її вагомими аргументами і відповідають на запитання: «Чому погодився (лася) складати розповіді?» – таким чином: *«Тому, що треба, щоб тебе розуміли»*. Решта доводила свої судження неістотними для комунікації аргументами, такими як: *тому що розповідають інші діти; подобається говорити, бо в мікрофоні голос змінюється* тощо.

У 21,0% дітей спостерігалися стійкі мотиви; у 10,9% – самостійні мотиви: вони доводили мовленнєві завдання до логічного кінця, дотримуючись умов їх виконання. 68,9% дошкільнят не змогли висвітлити запропоновані в завданнях теми: переключалися на іншу тематику, не закінчували свої розповіді. 10,0% дітей відмовилися висловлюватися.

Результати вимірювання (контент-аналізу) мотивації мовленнєвої активності дали змогу з'ясувати, що в 11,0% дітей спостерігається поєднання («зустріч») потреби в комунікації з її предметом (мовленнєве самовираження) – відбувається процес «упізнання» мовленнєвою потребою свого предмета, або опредмечування комунікативно-мовленнєвої потреби (імпринтинг). У цих дітей комунікативно-мовленнєві потреби є визначеними як потреби саме в цьому предметові – вираженні думок, оприлюдненому говорінні, а не в інших предметах, як це має місце в інших продіагностованих дошкільників. Переказані дітьми казки, цікаві розповіді в телевізійній передачі «На добраніч, малюки», мовленнєві завдання (проективні методики) показали, що в цих дітей в акті опредмечування вже народився мотив, який є предметом комунікативно-мовленнєвих потреб. Через опредмечування ці потреби набули своєї

конкретизації: як нужди в оприлюдненому смислоформуванні і смислоформулюванні. Мотив у дітей є опредмеченою потребою. І саме завдяки опредмечуванню потреби і наявності мотиву в цих дошкільників докорінно (на відмінну від решти 88,4% дітей, які брали участь в експерименті) відрізняється тип мовленнєвої поведінки. Їхнє мовлення є спрямованим, залежним від мовленнєвого мотиву, розповіді зорієнтовані на досягнення результату (мотивація досягнення).

Діагностика операцій виникнення мотивів довільної, наміреної мовленнєвої активності в дітей п'ятирічного віку дала змогу виявити *різнорівневий стан їх розвитку*, який умовно зафіксований у вигляді 4^x рівнів

До першого рівня розвитку операцій виникнення мотиву були віднесені діти (11,2%), у яких яскраво виражений мотив як предмет комунікативно-мовленнєвих потреб, як нужди в оприлюдненому смислоформулюванні, спрямованість їхнього монологічного мовлення залежала від мовленнєвого мотиву, спостерігалася самостійність і стійкість мотивів, мотивація досягнення. *До другого рівня розвитку операцій виникнення мотиву* віднесені діти (22,0%), у яких комунікативно-мовленнєві потреби як потреби саме у вираженні думок недостатньо визначені; переважають інші, неідеальні предмети потреби; мовленнєвий мотив не досягає рівня розвитку, аби стати опредмеченою потребою; це – ступінь розвитку, на якій відбувається саме опредмечування мовленнєвої потреби і набуття нею конкретизації як нужди у смислоформуванні й смислоформулюванні. Мотиви нестійкі, несамостійні, викликані здебільшого навчальними завданнями. Це стан становлення мовленнєвого мотиву. *До третього рівня розвитку віднесені* діти (49,0%), у яких не виявлені мотиви, що спонукають цілеспрямовану мовленнєву активність; їхнє мовлення полімотивоване, збуджується кількома мотивами, зазвичай, немовленнєвими, потреби в комунікації не пов'язуються з мовленнєвим самовираженням; комунікативно-мовленнєві потреби у вираженні думок залишаються не визначеними, не конкретизованими. *До четвертого рівня розвитку операцій*

виникнення мотиву були віднесені діти (17,8%), у яких задоволення комунікативних потреб відбувається лише в немовленнєвих видах активності та в діалогах і полілогах.

NEGATIVE EMOTIONS IN CHILDREN'S NON-VERBAL BEHAVIOR

Faina Kartashkova
Doctor of Philological Science, Professor
Ivanovo State University
E-mail: kartashkova@rambler.ru
http://orcid.org/0000-0001-7095-9143

Elena Vansyatskaya
Candidate of Philological Science, Assistant Professor
Ivanovo State University
E-mail: e_vansyatskaya@yahoo.com
http://orcid.org/0000-0003-3314-2905

Vera Ganina
Candidate of Philological Science, Assistant Professor
Ivanovo State University of Chemical Technology
E-mail: vvganina@mail.ru
http://orcid.org/0000-0002-2263-5627

Communication is not only an act of information but also an emotional contact between people. The interchange of emotions takes place through both verbal and non-verbal channels. To deliver the comparative analysis of masculine and feminine non-verbal behavior of children concerning their ways of expressing emotions we selected text fragments from children's literary pieces, where

non-verbal behavior of boys and girls was described (the general volume comprises about 5,000 pages of English books). All the examples selected were subdivided into several groups according to certain parameters. First, the examples were analyzed according to the gender principle. To masculine group were referred those in which non-verbal means of communication were used by boys, the feminine group illustrates cases of non-verbal behavior of girls. The next step was the subdivision of the material into concrete emotions within both masculine and feminine groups. We analyzed the description of the same range of emotions. Further on the description of negative and positive emotions was arranged according to the quantitative principle.

A thorough semantic analysis is aimed to find out the peculiarities of those language correlates (LC) which demonstrate all positive and negative emotional reactions. LC may be represented by different language units, the most frequent of them being verbs. Distinction should be made between two groups of verbs. Verbs of the 1st group are verbs of broad meaning («say», «speak», «ask», «answer», etc.), which are invariably combined with an adverb/an adverbial phrase. To the 2nd group we refer verbs the meaning of which displays the character of the non-verbal action. Semantic analysis of the verbs of the 2nd group («snap», «bark», «scream», «yell», «shriek») reveals the expression of the following: as negative emotions are increased, the voice's strength, loudness and sharpness are increased too.

In this abstract we are going to analyze the children's negative emotions.

Masculine emotions can be arranged in the following way: sorrow/grief (32%), wrath/fury (24%), disappointment/annoyance/regret (16%), anxiety (12%), contempt/disgust (8%), doubt/uncertainty/embarrassment (4%), threat (4%).

Miremic and pantomimic non-verbal actions prevail in situations where sorrow and grief are expressed. Most of the former actions are connected with the boy's psychological reaction of tears («tears filled his eyes», «his eyes blinded with tears», etc.). The emotion of *wrath/fury* is more often than not expressed by respiratory and mimic non-verbal action.

Disappointment/annoyance/regret is very often expressed with the help of gestures and phonation. The most frequently employed are gestures of hands/arms («to wave sadly») and head gestures («to shake abruptly»).

Experiencing *anxiety*, boys usually display respiratory non-verbal behavior. Language correlates describe the peculiarities of the boy's anxiety («he gasped», «he took breath»).

When a boy is experiencing *contempt*, phonation prevails. LC describe such vocal characteristics as height and timbre, physic and emotional state of the speaker («to cry derisively»).

Doubt/uncertainty/embarrassment is very often expressed by boys through pantomime and proxemics. Most of LC describe body and shoulder movement («he shrugged his shoulders», «he jerked») and proxemics movement («he was circling the room nervously»).

Threat is expressed by boys mainly by mimics; LC describe the face expressions which reveal physical and emotional state of the speaker («frowned angrily»).

Feminine emotions can be arranged as follows: disappointment/regret/offence (19%), fear/horror (17%), contempt/disgust (16%), astonishment (15%), doubt/uncertainty/embarrassment (10%), sorrow/grief/despair (8%), anxiety (6%), wrath/fury (5%), compassion (4%).

Disappointment/regret/offence is expressed by girls mainly by phonation. The meaning of phonosemantic verbs («yell», «groan», «harsh») stresses different vocal peculiarities.

Phonation is also typical of expressing *fear/horror*. LC describe not only strength and loudness, sounding, timbre and distinction of pronunciation but also the emotional charge («her voice was awed»).

Contempt is expressed by miremics (visual channel) and phonation. LC describe eye movement («an angry glare») and vocal characteristics («to say with a scorn») pointing to the emotional charge.

Phonation is also the prevailing type of non-verbal behavior of girls experiencing *negative astonishment* («asked in a hard voice»); *doubt/uncertainty/embarrassment* («she asked in a prim, but anxious

whisper»); *sorrow/grief/despair* («with total desperation in her voice»); *anxiety* («a slightly unsteady voice); *wrath/fury* («roared»).

Compassion is expressed normally through miremics (visual channel). LC are usually represented by various word combinations with the somatic noun «eye»: «her eyes were soft».

Comparative analysis of the ways to describe boys' and girls' non-verbal behavior experiencing emotions demonstrates some similar features as well as differences.

МОВЛЕННЄВЕ СПІЛКУВАННЯ В ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІЙ СПАДЩИНІ О. О. ЛЕОНТЬЄВА

Ксенія Максименко
доктор психологічних наук, професор
Національна академія внутрішніх справ України
E-mail: ksenia.maximenko@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-6102-2479

Найсуттєвіше в психолінгвістичному доробку О. О. Леонтьєва, присвяченому мовленнєвому спілкуванню, його детальний феноменологічний аналіз. Розроблена ним концепція пояснення й доведення ґрунтується на результатах аналізу походження цього психолінгвістичного феномену в межах історичних форм розвитку спілкування, на глибокому розумінні психологічної природи спілкування, трактуванні його як двостороннього процесу, який забезпечує вплив і зворотний зв'язок, комунікативно-смислову взаємодію через мовні значення в межах мовленнєвого спілкування як діяльності спілкування.

«Мовленнєве спілкування» як психологічна і психолінгвістична категорія представлена О. О. Леонтьєвим

теоретичними положеннями, в яких розкрита еволюція форм спілкування та його психологічна й семантична опосередкованість. Виокремлюючи кілька етапів в психологічній еволюції спілкування, він зазначає, що історичний розвиток його форм відбувається в таких векторах: «…від спілкування, включеного в якусь іншу діяльність, до спілкування як діяльності, до діяльності спілкування» (Леонтьев, 1999: 45–46). Серед етапів становлення діяльності спілкування виділяє особливий період, зумовлений соціально-економічним розвитком суспільства, що веде до подальшого розподілу праці і до появи специфічних вимог стосовно *мовленнєвого впливу*, який стає «спеціалізованою, нерідко професійною діяльністю».

Для О. О. Леонтьєва мовленнєве спілкування є процесом встановлення і підтримки цілеспрямованого, безпосереднього або опосередкованого тими чи тими засобами контакту між людьми, так чи інакше зв'язаними між собою в психологічному сенсі. Здійснення цього контакту дозволяє, по-перше, змінити перебіг колективної діяльності за рахунок узгодження діяльностей окремих індивідів за тими чи іншими параметрами або, навпаки, розподілу функцій, що характерно для *соціально орієнтованого спілкування*; по-друге здійснювати *цілеспрямований вплив* на формування й зміну окремої особистості або безпосередньо на її поведінку в процесі спільної або індивідуальної, але соціально опосередкованої діяльності, що притаманно особистісно орієнтованому спілкуванню. Таким чином, мовленнєвий вплив він пов'язує з таким критерієм мовленнєвого спілкування (коли воно є самостійною діяльністю та має «теоретичний» характер) як орієнтація (особистісно орієнтоване й соціально орієнтоване спілкування). Обсяг і якісна специфіка мовленнєвого впливу може, згідно з О. О. Леонтьєвим, визначатися як «ззовні» суспільством, так і «з середини» самою особистістю.

Однією з координат мовленнєвого спілкування О. О. Леонтьєв називає *семіотичну спеціалізацію спілкування* і з її урахуванням тлумачить мовленнєвий вплив, використовуючи поняття: «знак», «значення», «смислове поле реципієнта», «смисл». Мовленнєвий вплив розглядає як такий, що передбачає

спрямовані зміни в смисловому полі реципієнта за допомогою найбільш розповсюдженого шляху через значення: добору слів, словосполучень та організації їх у висловлювання на різних рівнях таким чином, щоб при сприйманні мовлення реципієнтом здійснилися бажані трансформації в його смисловому полі. При цьому, наголошує науковець, не відбувається безпосереднього впливу на особистісний смисл; він (мовленнєвий вплив) опосередкований сприйняттям знакових засобів, значення яких входить як необхідний і як основний компонент у зміст впливу. Семіотичну спеціалізацію та ступінь опосередкованості О. О. Леонтьєв співвідносить з другою фазою діяльності мовленнєвого спілкування – фазою реалізації її плану. Знакове спілкування, мову – вербальний знак мовленнєвого впливу, розглядає як найбільш розвинену, найбільш спеціалізовану діяльність за своїми соціально-психологічними функціями (Леонтьев, 1999).

ДИСКУРСИВНІ МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОТИВНОГО ДИСКУРСУ

Кирило Самойленко
студент
Київський Військовий ліцей імені Івана Богуна
E-mail: Xraban.Tatyana@gmail.com

В даний час сучасне суспільство висуває високі вимоги до рівня комунікативної та соціальної компетентності людей, а дискурсивні методи є важливою формою соціальної практики, сприяють процесу конституювання соціального світу, включаючи соціальні ідентичності та соціальні відносини. Емоції відіграють важливу роль у визначенні комунікативної поведінки людини.

У психології емоції визначаються як суб'єктивні психічні стани, загальна активна форма переживання організмом своєї життєдіяльності. Емоції відображають не предмети реального світу, а об'єктивні відносини, в яких ці предмети і явища знаходяться в залежності від потреб людини. Характерною ознакою емоцій є те, що вони відображають ситуативне ставлення людини до окремих об'єктів на відміну від почуттів, які констатують стійке і узагальнене ставлення до об'єктів. Таким чином, емоції і почуття співвідносяться як процес формування і становище. Емоції є багатокомпонентним утворенням, в якому в нерозривній єдності виступають кілька компонентів: соматичний (психофізіологічні реакції), когнітивний (оцінка предмета, що викликає емоції), суб'єктивний (переживання суб'єктом свого емоційного стану), експресивний (зовнішнє вираження емоційного стану), мотиваційний (готовність діяти певним чином).

Інтерес для дослідження представляє концепція, яка розглядає емоції як соціально заданий конструкт. Прихильники цього підходу заперечують вроджений характер емоційних реакцій і стверджують, що переживання, виявлення і розпізнання емоцій детермінуються нормами, які задані соціальним оточенням. Саме соціальні норми регламентують процеси функціонування і взаємодії когнітивного, експресивного, мотиваційного компонентів комунікації. Як наслідок, представники різних культур розрізняються як набором випробовуваних емоцій, так і зв'язком між різними компонентами. Інтерес для дослідження представляють соціальні форми діяльності з часто повторюваними однотипними відносинами, які в результаті багаторазових повторень переростають в стійкі зв'язки, наприклад, продавець – покупець. При цьому вирішуються різні комунікативно-інтерактивні завдання, в основі яких лежать різні види відносин: статусно-рольові відносини і соціальні взаємини, де учасники виступають як представники різних соціальних і професійних груп. При дослідженні дискурсу обурення доцільно розглядати емоції як соціально заданий конструкт. Такі характерні психологічні риси обурення як

короткостроковість, стихійність її виникнення, неусвідомленість людиною предметного змісту своїх емоцій, зміна свідомості й внутрішнього душевного світу людини, високий рівень емоційного напруження, подальша трансформація в негативні емоції, створюють передумови для відображення цього емоційного стану в мові. Основними лінгвістичними маркерами дискурсу *обурення* є: порушення законів логіки і помилки в аргументації внаслідок сильного емоційного збудження адресанта, використання конфліктної стратегії дискредитації, яка спрямована на зниження соціальної привабливості опонента для оточуючих, використання комплексу різнорівневих мовних засобів для емоційного самовираження і впливу на реципієнта. Результати рецептивного експерименту дозволили дати таке визначення поняттю обурення: короткостроковий негативний емоційний стан, характерними рисами якої є стихійність її виникнення, неусвідомленість людиною предметного змісту своїх емоцій, зміна свідомості і внутрішнього душевного світу людини, високий рівень емоційного напруження, подальша трансформація в негативні емоції (досада, образа, дратівливість, тривожність та інші).

РІДНА МОВА ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ УКРАЇНИ

Любов Співак
доктор психологічних наук, доцент
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова
E-mail: lubov_spivak@ukr.net
http://orcid.org/0000-0002-3653-5432

Інтенсифікація глобалізаційних та інтеграційних процесів у сучасному світі актуалізує проблему розвитку національної ідентичності громадян для кожної держави. Нагальним є вирішення окресленої проблеми і для України, що задекларовано у відповідних державних документах. Зокрема – у Державній Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді. Тому важливими для вітчизняної психологічної науки є дослідження, які присвячено вивченню основних чинників розвитку національної ідентичності особистості студентського віку, що є сенситивним для цього процесу.

Розвиток національної ідентичності особистості, що виявляється у когнітивно-емоційному усвідомленні нею своєї належності до конкретної нації, є невід'ємним від основних ознак такої спільності (Співак, 2015). Значний вплив на цей процес виявляє така ознака, як мова (Овсянико-Куліковський, 1922; Сміт, 1996; Oakes, 2001 та ін.).

Метою дослідження було визначено встановлення впливу рідної мови на розвиток національної ідентичності студентської молоді українських закладів вищої освіти.

Досягненню поставленої мети сприяло проведення емпіричного дослідження, в якому взяли участь 309 студентів перших-четвертих курсів закладів вищої освіти України, віком 17–21 рр., українців за національністю. У дослідженні було використано такі запитання етнопсихологічного опитувальника (адаптація В. Ф. Соколової), модифікованого

нами (Співак, 2015), що стосувалися мови й національної ідентичності.

Зокрема застосовувалося запитання: «Зазначте, будь ласка, представником якої нації Ви себе вважаєте? Поясніть чому? Для цього позначте знаком «+» один із варіантів відповідей, що запропоновані нижче, або напишіть свій варіант». Пропонувалися варіанти – «за національністю батька; за національністю матері; за національністю обох батьків; через рідну мову; тому, що всі близькі мені люди – представники цієї нації; тому, що так записано у моєму паспорті; тому, що народився і живу серед людей своєї нації; інша відповідь».

Відповіді студентів на це запитання порівнювалися з їх відповідями на запитання про ієрархію ознак національної ідентифікації та національної диференціації у контексті вибору ними мови. В останніх досліджуваним пропонувалося визначити, якою мірою запропоновані ознаки (історія, мова, національний характер, культура, традиції, релігія, територія) зближають їх із представниками своєї нації й відокремлюють від представників інших націй. Окрім цього, враховувалися відповіді студентів на запитання про те, яку мову вони вважають своєю рідною.

Емпірично було встановлено, що всі досліджувані вважають себе представниками української нації. За переконаннями 76,7% студентів, провідним чинником розвитку їх національної ідентичності є рідна мова. У процесах національної ідентифікації та національної диференціації всі респонденти найбільшого значення надали такій ознаці, як мова. Українську мову рідною для себе вважають 76,7% респондентів. Одержані результати підтверджують, що рідна мова є важливим чинником розвитку національної ідентичності студентів.

Перспективним для подальшого вивчення вважаємо питання про мову спілкування як умову розвитку національної ідентичності студентської молоді у кроскультурному ракурсі.

МОВЛЕННЄВИЙ АКТ ПОГРОЗИ ЯК ВИЯВ КОМУНІКАТИВНОГО САДИЗМУ

Ксенія Тараненко
кандидат філологічних наук
Університет митної справи та фінансів
E-mail: xtaranenko@gmail.com
http://orcid.org/0000-0001-6518-0426

Комунікативний садизм – це один із виявів широкої проблеми психологічного насильства. Садизм як поняття перш за все асоціюється із фізичною агресією, проте сприймання насильства винятково як завдання фізичних ушкоджень не вичерпне. Менш помітний, але не менш шкідливий комунікативний садизм.

Комунікативний садизм досить важко визначити, оскільки будь-яке насильство належить до соціально неприйнятних моделей поведінки, які засуджуються суспільством, а деякі караються законом. Часто навіть сам суб'єкт деструктивного спілкування не може собі зізнатися в тому, що він свідомо і планомірно завдає страждань співрозмовнику, не кажучи вже про зізнання, що ці страждання приносять йому задоволення. Поняття комунікативного садизму потрібно відрізняти від виявів вербальної агресії, оскільки агресія може бути викликана психічним механізмом самозахисту, а не спробою принизити чи знівелювати честь та гідність іншої особи. Основними критеріями визначення комунікативного садизму є деструктивна інтенція мовця та його позитивний емоційний стан.

Комунікативне насилля може здійснюватися на різних рівнях впливу на особистість адресата: критика особистості, родини, вчинків, лайки та образи, а також свідоме мовчання. Комунікативні садисти керуються такими тактиками вербального насилля: обурення, образа, погроза, звинувачення, глузування, докір. У пропонованому дослідженні детально розглянемо одну із найпотужніших тактик емоційного тиску на особистість – погрозу.

Мовленнєвий акт погрози (менасиву) спрямований на зміну поведінкової чи емоційної сфери особистості адресата через апеляцію до почуття страху чи побоювання. Це засіб агресивної цілеспрямовано деструктивної комунікативної поведінки, що виникає за умов напруженого, ускладненого спілкування і спрямований на досягнення мети лише адресанта (мовця-агресора, автора погрози).

Мовленнєвий акт погрози має двокомпонентну структуру, яка складається з протазису й аподозису. Протазис – це вимога, що висувається мовцем до адресата, аподозис – це обіцянка негативних наслідків у випадку невиконання цієї вимоги. Наприклад: – *Якщо віддаси мені все, сини – твої* (протазис). *Як ні – підеш світом бомжувати і дітей не бачитимеш* (аподозис)*! – відрізала немилосердно* (Куява, 2015: 124). Мовленнєвий акт погрози характеризується категоричністю, цілеспрямованістю і високим рівнем експресивності, імпліцитно чи експліцитно виконує маніпулятивну функцію, що знаходить свій вияв через вербальні (прямі й опосередковані) та невербальні мовні засоби.

Комплексний мовленнєвий акт погрози (менасиву) має дві ілокутивні сили: спонукальну (вимогу до адресата здійснити якусь дію) та комісивну (зобов'язання мовця здійснити певну дію в майбутньому у разі невиконанні вимоги). Мовленнєвий акт погрози потрібно відрізняти від схожих на неї поради та попередження. Мовленнєвий акт погрози здійснюється з позицій сили, тоді як основна інтенція поради – передати свій життєвий досвід. У погрозі превалюють інтереси мовця, а порада повність ґрунтується на користі для адресата, наприклад: *Ту другу хату дивитися не раджу. Там сталося криваве, страшне, звіряче вбивство. Кілька років тому. І з того часу хазяйка як не старається, а хату продати не може* (Люко Дашвар, 2010: 143). Однак, завуальована погроза може виражатися й модифікованим мовленнєвим актом поради: *До міліції не раджу звертатися, бо комусь біда буде* (Люко Дашвар, 2010: 208). Співіснування двох ілокуцій – поради й погрози простежується за наявності

у висловленні власне поради аргументативної частини, яка є комісивом негативних наслідків для адресата.

Менасивні мовленнєві акти слід відрізняти також від мовленнєвий актів попередження, оскільки попередження лише повідомляє адресата про можливі наслідки й не є спробою примусити його уникнути можливих неприємностей. Наприклад: *Якщо ти не догодиш м'ясареві, свіжина буде не така смачна* (Матіос, 2011: 62). Здійснення насильницького впливу погрози іноді нашаровується на мовленнєвий акт попередження: *Я тебе востаннє попереджаю! – вимовив він зненацька після цілковитої тиші* (Іздрик, 2006: 98).

За теорією В. І. Карасика зараховуємо погрозу до статусно-маркованих мовленнєвих актів, вибір яких залежить від статусу комуніканта (Карасик, 2009: 202). Погроза – це завжди шантаж, обмеження свободи дій адресата, коли мовець-агресор диктує свої умови (наказ, вимога) і вказує на свої дії в майбутньому у випадку невиконання його вимог. У мовленнєвих актах погрози позиції комунікантів наперед визначені, оскільки ґрунтуються на задоволенні комунікативної мети мовця-агресора через залякування адресата. Погрожування як керування поведінкою співрозмовника передбачає цілковите ігнорування інтересів останнього, домінування над ним на фоні підвищення власного статусу, що й визначає зарахування тактик погрози до феномену комунікативного садизму.

Отже, погроза як складний директивно-комісивний мовленнєвий акт негативно впливає на емоційну сферу особистості адресата та є прямим засобом здійснення психологічного насилля в комунікації.

ГІПОТЕЗА ІСНУВАННЯ МІЖМОВИ ЯК ПСИХОЛІНГВІСТИЧНОЇ ПІДСИСТЕМИ

Олена Тирон
кандидат психологічних наук
Державний університет інфраструктури та технологій
E-mail: ollena22@hotmail.com
http://0000-0003-4428-5784

Розбудова теоретичних питань засвоєння іноземної мови з точки зору психолінгвістичних досліджень надихнуло нас звернутися до гіпотези про існування міжмови як психолінгвістичної підсистеми. Гіпотеза остаточно не доведена через недостатню розробленість.

У словнику лінгвістичних термінів показується зв'язок міжмови з рідною і другою, що вивчається, мовами. У словнику термінів міжкультурної комунікації до опису міжмови додані психолінгвістичні елементи, зазначено, що міжмова як будь-яка інша мова має системність. У «Словнику термінів міжкультурної комунікації» дається наступне визначення: «міжмова» / интерязык/interlanguage – термін американського психолінгвіста Л. Селінкера: 1) у психолінгвістиці це мовний континуум, характерний для індивіда і складається з різних стадій освоєння мови, від базілекта, мезолекта до акролекта; 2) проміжна система, що формується у тих, хто вивчає другу або іноземну мову до досягнення ними високого рівня володіння цією мовою. Згідно Л. Селінкеру (1972), така система характеризується систематичними помилками.

Міжмова розглядається Л. Селінкером як окрема лінгвістична система, яка відрізняється як від «рідної мови», так і від «цільової мови», яку вивчають, але зв'язана як з рідною, так і з цільовою мовами за допомогою міжмовних ідентифікацій у сприйнятті того, хто навчається. П'ять психолінгвістичних процесів латентної психологічної структури, що формують міжмову були виокремлені науковцем, а саме: а) інтерференція рідної мови; б) надузагальнення цільових мовних правил;

в) передача стилів навчання; г) стратегій спілкування і д) стратегій навчання. Вчений зазначає, що центральна характеристика будь-якої міжмови полягає в тому, що вона завмирає, тобто вона перестає розвиватися в певний момент, не досягає повної ідентичності з цільовою мовою. Таким чином, вчений наполягає, що дорослий учень ніколи не досягає рівня володіння цільовою мовою, якого може досягти будь-яка дитина, яка набуває її як рідну мову. Таким чином, існує вирішальна та центральна психолінгвістична відмінність між засвоєнням рідної мови дитиною та дорослим, для якого ця мова – цільова (іноземна чи друга): діти завжди вдаються до повного здобуття рідної мови, але дорослі дуже рідко вдаються до повного здобуття другої мови. Тож, одним з предметів досліджень міжмови є пояснення цієї різниці. Ще Л. Виготський (1934) зазначав, що з точки зору психології дитина засвоює мову свідомо та без наміру, а іноземну з усвідомленням наміру. Засвоєння іноземної мови дорослим протилежно тому, як відбувається засвоєння рідної мови дитиною. Розвиток сучасних психолінгвістичних уявлень про механізми та процеси породження мовного висловлювання дозволяє скоректувати твердження Л. Виготського про відсутність паралелей при засвоєнні рідної та іноземної мови (Ньюмарк, Рейбел, 1968).

Теоретично доведено, що мозок людини має вроджену здатність до засвоєння мови, при цьому ця здатність продовжує функціонувати і після опанування рідною мовою. Суб'єкт активно відбудовує у своїй когніції граматику іноземної мови подібно до того, як це відбувалося при опануванні рідною мовою, при цьому деякі стратегії є спільними в обох процесах (Засєкіна, Засєкін, 2002).

О. Леонтьєв (1969), хоча не вживає термін «міжмова», зазначає, що людина не може відразу заговорити новою мовою. Вона повинна пройти через щабель опосередкованого володіння іноземною мовою; опосередкованою ланкою тут виступає «рідна» система правил реалізації програми.

Визнання гіпотези про існування міжмови як психолінгвістичної підсистеми дає потужну теоретичну базу

для створення нових ефективних білінгвальних моделей вивчення іноземних мов. Але деякі вчені вказують на недоліки методу вивчення іноземної мови в «апроксимативній» системі міжмови – системі, «структурно незалежної ні від базової мови, ні від мови-мети». У. Немзер (1989) стверджує, що дана проміжна система 1) автономна, 2) однакова до деякої міри в одній і тій же контактній ситуації в рідній і мові, що вивчається 3) бідна в структурному складі в порівнянні з мовами, що контактують і 4) зовні орієнтована. Л. Віноградов (1972) писав, що коли студент намагається самостійно використати іноземну мову – ми маємо справу не з феноменом змішаної мови, яка існує об'єктивно поза лінгвістичної компетентності даної особи, а з ідіолектом – індивідуальною мовною активністю.

Для викладачів іноземної мови корисно враховувати особливості існування міжмови: 1) відмирання через відсутність попиту (наприклад, зупинка занять чи самостійного вивчення); 2) фосилізація (зупинка у розвитку; 3) очищення через підвищення мовної компетентності.

Поведінку системи міжмови можна передбачати і піддавати впливу, змінюючи зовнішні впливи (флуктуації). Під зовнішніми впливами при вивченні іноземної мови можна розглядати усвідомлені дії в бік рідної або іноземної мови викладачем або тим, хто навчається. При посиленні флуктуації з боку іноземної мови (наприклад, переїзд в країну, мова якої вивчається) міжмова проходить стадію очищення.

Термін «міжмова» іноді ототожнюють з терміном «піджин та креольські мови», тому що ці терміни можуть розглядатися як мови-посередники, які мають комунікативну функцію. Проте міжмова формується при вивченні мови в одного окремого учня, в той час як піджин формується під час колективної діяльності. С. Пилипчук (2014) узагальнив, що міжмова може розглядатися як допустимий етап на шляху опанування другою мовою, що дозволяє тому, кого навчають вирішувати поточні комунікативні та пізнавальні задачі.

ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМКИ РОЗВИТКУ ПСИХОЛІНГВІСТИКИ

Тамара Ткач
доктор психологічних наук, доцент
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»
E-mail: tkachtam@gmail.com

Останніми роками нові прориви в сучасній науці пов'язані з мультидисциплінарними дослідженнями. Це означає, що кущові знання – окремо фізика, математика, лінгвістика, психологія вже закінчились. Знання стали мультидисциплінарними і повернулися, тільки на іншому рівні, до такого виду, які вони були ще в середні віки у вигляді натурфілософії. Сучасний стан науки з величезним, різноплановим обсягом знань вимагає фахівців, готових не стільки до міждисциплінарних, а скоріше до мультидисциплінарних досліджень. Перед вченими виникло важке завдання оволодіння не тільки власним предметом наукових досліджень, а й вміти професійно коммунікувати з колегами інших наукових сфер. Така ситуація призвела до появи нового терміна – конвергентне знання. Перш за все, мається на увазі конвергенція природних і гуманітарних наук. Найбільший динамізм і потенціал конвергенції знання спостерігається у швидко прогресуючих науках про життя людини.

Така ситуація призводить до того, що стан сучасної науки визначається не стільки науковою стадією, скільки цивілізаційною. Це відноситься і до психолінгвістики, яка стала мультидисциплінарною наукою, інтегрувавши не тільки такі науки як лінгвістика, психологія, філософія, але також має багато спільного і з більш широким науковим пізнанням, а саме науками про мозок (дослідження мовної свідомості за допомогою психолінгвістичних методів), генетикою та багатьма іншими.

В останні десятиліття відбувається перехід психолінгвістики на антропологічну парадигму, в основі якої лежить триада «людина – мова – культура».

Власне лінгвістика потребує психологічного дослідженнях функції мови, основних питань теорії мови. Психологія ж, в свою чергу, потребує дослідження форм, засобів і моделей комунікацій людини, однією з яких найважливіших є лінгвістична. У процесі такого підходу з'являється можливість природничо-наукового дослідження свідомості людини, такої важливої компетенції людини як читання, письмо та ін. З цього партнерства народжується нове знання – психолінгвістика, яка поєднує в собі чутливість психолога з досвідом лінгвіста.

Останніми десятиліттями зростає науковий інтерес до загальних процесів, які відбуваються в мозку людини, зокрема, які пов'язані з мовою. В результаті цього виникла нейролінгвістика (неврологія мови) як частина психолінгвістики, пов'язаної з вивченням мовних механізмів в головному мозку людини, а також мисленням, мовою і поведінкою. В такому випадку, психолінгвістика займається описом функціонування мозку в момент трансляції та сприйняття мови, пам'яті, до ролі мови у процесі пізнання, розвитку мовлення людської раси, порівняння мови людини від спілкування тварин, розвиток людської мови. Адже мова заснована на коді, вбудованому в нервову систему людини, як елемент комунікаційної структури людина. Сучасний світ змінюється настільки швидко, що потреба в професіоналізмі, в вузьких спеціальностях і навичках провокує у людини необхідність вчитися і диференціюватися, управляти своїм власним розвитком, працювати, використовуючи повні можливості. Цього, однак, не може бути досягнуто з використанням методів з минулого. Сучасні методи мультидисциплінарних досліджень успішно застосовуються у психолінгвістичній науці, що сприяє її швидкому розвитку.

ПАРЦІАЛІЗАЦІЯ МОВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Наталя Токарева
доктор психологічних наук, доцент
Криворізький державний педагогічний університет
E-mail: Tokareva152681@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-1428-3729

Глобальна інформатизація сучасного суспільства епохи постмодернізму детермінує специфіку психічного розвитку дитини у період дорослішання. Абсолютна доступність колосальних обсягів багаторівневої інформації, поширення мозаїчності у просторах культури XXI століття, проблеми орієнтування у інформаційних потоках, відчуження дітей і дорослих – обумовлюють значні екзистенційні зрушення у становленні особистості покоління «next». Засвоєна «кліповість» мисленнєвих стратегій опрацювання інформаційно-комунікаційних потоків, пріоритетність нетекстової образної інформації (комікси, манги, колажі) у світосприйманні дітей і підлітків актуалізують необхідність переосмислення векторів ґенези буття особистості нової доби. Відкритим для наукових дискусій залишається, зокрема, питання трансформації вимірів логіко-смислової організації мовленнєвих висловлювань (далі – ЛСОМВ; складна єдність предметно-смислового (денотативного) і логічного (ієрархічного узгодження предикатів) упорядкування структури мовленнєвого висловлювання) мовної особистості у період дорослішання.

В основу базової стратегії вибудовування розгорнутого тексту в якості ключових критеріїв аналізу ЛСОМВ традиційно закладаються показники *цілісності* (парадигматичної імпліцитної характеристики тексту) та *зв'язності* (синтагматичної експліцитної характеристики тексту). Цілісність текстової структури означує смисловий контент повідомлення, що конкретизується зв'язністю авторської інтенції із збереженням логіки розгортання денотатної ситуації.

Фрагментарна фіксація текстових повідомлень підлітків (усних і письмових) у контексті пілотажного контент-аналізу результатів ЛСОМВ показала високий рівень парціалізації мовлення респондентів. Парціалізація (від лат. partialis – частковий; конструкція висловлювання, котра обумовлює реалізацію його змісту у кількох динамічних, окремих фразах), разом із синтаксичним спрощенням, предикативністю, в умовах діалогічного усного (спонтанного) мовлення може бути доречним орієнтиром підлітково-юнацького соціолекту. Проте у контекстах письмового мовлення (і особливо продукованих у навчальній діяльності) даний феномен призводить до обриву смислових зв'язків, що може бути інтерпретовано як послаблення (або й відсутність) логіко-смислового контролю у мовленнєво-мисленнєвій діяльності підлітків.

З метою уточнення параметрів цілісності і зв'язності мовлення підлітків нами було зорганізоване і виконане емпіричне дослідження із застосуванням методу створення письмового мовленнєвого висловлювання за методикою умовно-творчої роботи з опорами. Респондентам було запропоновано скласти цілісний мета-текст, поєднуючи у єдиному смисловому просторі три наданих опорних тексти. Вибірку склали 238 учнів 6–8-х класів загальноосвітніх шкіл м. Кривого Рогу (Україна); вік респондентів (11–13 років). Отримані в результаті дослідження тексти-узагальнення (поєднання синтагматики опорних мовленнєвих висловлювань) були проаналізовані відповідно до норм кодифікованої літературної мови: підпорядкованість частин тексту основній думці (цілісність), сурядність мікротем, послідовність викладення, зв'язність між тематичними блоками. Зіставлення середніх величин (Мх) показників психолінгвістичного профілю ЛСОМВ підлітків засвідчило нелінійність мовленнєвого розвитку респондентів, проте чітко означило регресивний характер змін. У авторських метатекстах підлітків зафіксовано поширення у віковій динаміці Мх переказу текстів без означення головної ідеї (показник нормативного Мх лише 1,9; у молодшому підлітковому віці Мх=2,9), представлення другорядної думки в якості головної та/

або непропорційне розширення головної ідеї (Мх дотримання норми кодифікованої літературної мови 36,7; у молодшому підлітковому віці Мх=59,6), означення не обґрунтованих змістом узагальнень (Мх дотримання норм послідовності 27,9; у молодшому підлітковому віці Мх=63,3). Виявленні також помилки у структуруванні смислових конструктів, їх поєднанні й розгортанні у часі (Мх дотримання норм міжтемної зв'язності тексту 24,4; у молодшому підлітковому віці Мх=43).

Достовірно високі коефіцієнти лінійної кореляції даних Стьюдента між параметрами ЛСОМВ і віком респондентів (–0,79; –0,62), що відповідають умовам t-розподілу для довірчої імовірності $1 - \alpha = 0,95$ та 0,99, доводять статистичну значимість регресивної динаміки цілісності і зв'язності у текстових конструктах підлітків.

Результати факторизації особливостей ЛСОМВ підлітків дозволяють констатувати спрощення логіко-смислового оформлення думки та парціалізацію мовленнєвих конструкцій. Однією із причин даного феномену ми вважаємо активний пошук підлітками особистісних вимірів фрагментарної цілісності у площинах віртуальної комунікації. Мультикластерність Internet-ресурсу та високий темпоритм спілкування у мережі обумовлюють модифікацію класичних патернів оформлення текстів, означують абсолютно нові поєднання нормативів кодифікованої літературної мови та спонтанного розмовного текстотворення у підлітково-юнацькій субкультурі. Руйнація лінійності оповіді, парціалізація синтагматичних схем наративів, парадоксальні конструкції речень передають психолінгвістичну сутність варіативного контенту в мовленні сучасних підлітків епохи постмодернізму. Стабілізація (унормування) деструктивних змін мовлення даної когорти молоді потребує кваліфікованої психолого-педагогічної підтримки школярів у період дорослішання.

СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ

Оксана Ушакова
доктор педагогических наук, профессор, академик Международной академии наук педагогического образования, руководитель научного направления
Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования
E-mail: oxu@bk.ru

Валентина Яшина
кандидат педагогических наук, профессор, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, зав. кафедрой теории и методики дошкольного образования
Московский педагогический государствений университет
E-mail: yashina.vi@mail.ru

Изучение родного языка в дошкольном детстве направлено на достижение **следующих целей**: *развитие* и воспитание дошкольника, его социализация, развитие интеллектуальных способностей; *овладение* языком как средством общения в повседневной жизни; развитие коммуникативных способностей; *обогащение* словарного запаса и формирование грамматического строя речи; элементарное овладение его основными изобразительно-выразительными средствами, воспитание звуковой культуры; *формирование* способности осознавать языковые и речевые явления, оценивать их с точки зрения соответствия ситуации, сфере общения; *приобретение* компетентности в сфере родного языка и речевого общения.

В дошкольном возрасте практическое освоение родного языка достигает высокого уровня. Известный исследователь детской речи Ф. А. Сохин считал, что необходимо предусматривать специальную работу по развитию речи, что совершенствование речевого общения с необходимостью включает расширение словарного запаса ребенка, работу над смысловой стороной

слова. Он отмечал, что развитие понятийного мышления ребенка невозможно без усвоения новых слов, новых знаний и представлений, а если новые впечатления не закрепляются в слове, то ребенок не будет осознанно их употреблять в своих высказываниях. Далее Ф. А. Сохин подчеркивал, что элементарное осознание явлений языка и речи возможно развить в том случае, если работу над словом вести **в логике языка** (а не только в логике предметных связей), для этого в методике развития речи необходимо повысить удельный вес работы над значением слова. Он доказал (и исследование Е. М. Струниной это подтвердило), что формирование знаний и представлений невозможно без введения в речевую и мыслительную деятельность детей новых слов, которые обозначают предметы, явления, их свойства и качества во взаимосвязи. Эффективным приемом раскрытия значения слов является использование синонимических и антонимических сопоставлений. Чтобы в речевом мышлении ребенка слова были связаны друг с другом как единицы языка, необходима специальная, собственно языковая работа, направленная на формирование у детей представлений о семантических связях и отношениях в области лексики.

На основе формирования у ребенка речевых умений и навыков происходит развитие его речи: понимание смысла слова и обогащение словаря, усвоение системы языковых понятий в области морфологии, синтаксиса, словообразования, овладение звуковой культурой речи, формирование связной монологической речи.

Работа над семантикой слова, расширением семантического поля, использование ассоциативного принципа усвоения лексики, формирование языковых обобщений в усвоении грамматического строя речи развивают у дошкольников произвольность и осознанность речи, то есть умение отбирать точные и выразительные средства при построении связных высказываний разных типов.

Значение – центральная категория онтогенеза речи и мышления, и понимание генезиса значения является одним из

условий выявления внутренних закономерностей становления и развития языковой способности человека.

Лингвисты различают *грамматическое значение* (принадлежность слова к определенному классу, особенности его сочетания, изменения) и *лексическое значение*, которое определяется как соотнесенностью слова с соответствующим понятием (что составляет ядро лексического значения слова), так и его местом в лексической системе языка (т.е. различными связями слова с другими словами).

Главное условие осознания речи – понимание ее смысла, ее значения; а в языке благодаря действию различных ассоциаций могут создаваться различные параллельные способы выражения мыслей. Метод ассоциаций является одним из самых распространенных способов оценки семантических полей.

Для определения лексического значения слова необходимо:

- выяснить его предметно-вещественное и понятийно-логическое содержание;
- установить, как связана называемая словом реалия с теми, которые объективно существуют в окружающей действительности;
- выявить, как определяемое лексическое значение соотносится с другим, поскольку слово выражает свои значения не изолированно, не в отрыве от лексико-семантической системы данного конкретного языка, а в неразрывной связи с ней, как ее составной элемент;
- найти такой различительный признак, который позволил бы вычленить именно это значение из ряда подобных.

Для правильного понимания смысла слов, точного их употребления в связной речи, необходимо хотя бы элементарное понимание его состава, смысловых оттенков, возможностей сочетания слов. И здесь огромную роль играет развитое у ребенка «чувство языка», оно может быть сформировано как внимательное отношение к составным элементам слова, которые иногда выступают выразителями тончайших оттенков значения, отличающих одно слово от другого. Непонимание смысловых оттенков слова ведет к неточности их употребления. Нарушение

закономерностей сочетаемости слов приводит к грамматическим и стилистическим неточностям в речи и ошибками в словоупотреблении. А именно эти качества речи определяют, в первую очередь, характеристику языковой способности ребенка.

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ПРИНЦИПИ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ПСИХОЛОГА

Світлана Федько
кандидат психологічних наук, викладач
Київський національний лінгвістичний університет
E-mail: sv.corresspondence@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-3473-7417

Критичне осмислення стану і тенденцій розвитку психологічної допомоги на сучасному етапі дозволяє виокремити основоположні чинники, що детермінують формування професійної ідентичності, самосвідомості, змісту роботи і, відповідно, методологічних орієнтирів психологів-практиків. А саме: відхід від принципів класичної психологічної науки, тотальна і невиправдана зорієнтованість на інноваційність; неконтрольоване, стихійне поширення популярної психології, її дифузне проникнення чи не у всі сфери суспільного життя; активна рецепція підходів, методів і технік роботи із західної науки в країни незахідного світу, що з позицій буденного сприйняття трактується як добровільне запозичення передового досвіду; тотальна панпсихологізація, що ховається під маскою «гуманізації» психологічної допомоги; виникнення і поширення чи то суміжних, чи то таких, що заміщують психолога позицій і ролей: коуч, тренер особистісного росту і т.д. Вказані обставини не сприяють або, більш того, ускладнюють особистісне і професійне становлення психолога-практика на сучасному етапі.

Ґрунтуючись на теорії лінгвістичної відносності Е. Сепіра та Б. Уорфа, що виступає наріжним каменем етнолінгвістики, і яка постулює взаємозв'язок структури мови й особливостей мислення, способу пізнання, трактування реальності її носіями, можемо стверджувати необхідність звернення практики психологічної допомоги у мультикультурну перспективу, що вимагає від психолога, окрім традиційної професійної підготовки, розвиненого критичного наукового мислення, яке б перешкоджало висуненню помилкових гіпотез щодо універсальності етнокультурних характеристик.

Належна рефлексія соціокультурних основ сучасних моделей психологічного консультування, ідентифікація істинно універсальних і культурно-специфічних аспектів психологічної допомоги є основоположним моментом в оптимізації ефективності роботи психолога у тому чи іншому вигляді. Останнє спирається на специфічну компетентнісну властивість практикуючого-психолога – соціокультурну рефлексію, що трактується як здатність до аналізу власної застосовуваної методології з позиції її соціокультурної зумовленості.

Вже більш ніж 20 років тому західні психологи, професійне становлення яких відбувалося в умовах мультикультурного середовища, зауважили, що першим кроком до такого роду компетентності є усвідомлення психологом власної культурної ідентичності й всіх особливостей, що випливають з відповідної культурної спадщини (Сью, Арредондо, 1992).

Емпіричне дослідження проведене нами з метою виявлення особливостей розуміння сучасними психологами соціокультурної зумовленості власної професійної діяльності, шляхом аналізу сукупності вихідних елементів професійної ідентичності показало, що в сучасній психологічній практиці проблема відрефлексованості власної соціокультурної позиції практикуючими психологами наразі залишається невизначеною. Замислюючись над соціокультурними чинниками, хай і несвідомо, фахівці-психологи все ж тяжіють до звичайних універсалістських тенденцій, що детерміновані й окреслені панпсихологізацією як системотворчим елементом;

поряд з цим прослідковується тенденція до поступового заміщення наукових основ психології псевдонауковими чи навколонауковими практиками.

Основними принципами, на яких має ґрунтуватися підготовка сучасних психологів-практиків і дотримання яких забезпечило б належний рівень їх професіоналізму в контексті звернення психологічної допомоги в соціокультурну перспективу вбачаємо такі: усвідомлення власної культурної ідентичності та всіх особливостей, що випливають з відповідної культурної спадщини які, в свою чергу, детермінують проблематику звернень по психологічну допомогу – з одного боку, і окреслюють копінг-потенціал індивіда – з іншого; акцентування уваги на соціокультурній компетентності, як невід'ємній складовій компетентності психолога загалом; ствердження принципу культуродоцільності психологічної практики, який полягає у врахуванні сукупності соціокультурних чинників, що можуть чинити вплив на процес надання психологічної допомоги.

Наразі перед українськими психологами постає завдання створити систему наукового психологічного знання і, відповідно, підходів до надання психологічної допомоги, що зосереджуються у власних, безперечно багатих соціокультурних реаліях – цінностях, світоглядних орієнтирах, які, у свою чергу, спираються на філософську та релігійну традицію етносу, а не нав'язану ззовні ідеологію чи псевдонаукові парадигми.

СТАН РОЗВИТКУ ОПЕРАЦІЙ ЦІЛЕУТВОРЕННЯ АУДІЮВАННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Наталія Харченко
кандидат педагогічних наук, доцент
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»
E-mail: harchenko123@rambler.ru
orcid.org/0000-0002-9958-5226

При вивченні стану розвитку *операцій цілеутворення аудіювання* використовувалися такі методи, як: установка на довільне аудіювання, бесіди з дітьми, спостереження над процесом постановки дошкільниками цілей слухання – його конкретної мети (розуміння сприйнятого повідомлення).

Досліджувалися такі особливості цілеутворення аудіювання, як мимовільність / довільність (спосіб регуляції цілеутворення), неусвідомленість / усвідомленість (спосіб відображення мети), зв'язок передбачуваного результату розуміння тексту із системою мотивів або певним мотивом, зокрема мотивом смислоформування.

З метою вивчення операцій способів регуляції процесу формування мети й відображення цілей використовувалась методика «Співпраці з дітьми зі спільної постановки мети аудіювання» (Л.О. Калмикова, адапт. нами до аудіювання). *Процедура проведення*: діти граються в ігровому куточку. Психолог повідомляє, що зараз буде читати казку і пропонує дітям послухати її. Перед тим, як читати, дає настановлення дітям на те, що всі мають слухати уважно, вдумливо, не відволікатися, не розмовляти один з одним.

Щоб дослідити стан розвитку усвідомленості мети аудіювання, визначити стан регульованості процесу аудіювання мотивом (чи стає образ передбачуваного результату смислоформування метою) застосовувалась методика «Індивідуальні бесіди з дітьми» (Л.О. Калмикова, адапт. нами

до аудіювання). *Процедура проведення*: дітям пропонувалося прослухати оповідання. Але перед тим, як його читати, психолог пропонував дітям відповісти на запитання: «Для чого ти будеш слухати оповідання?».

Вивчення операцій способів регуляції процесу формування мети й відображення цілей дало змогу отримати такі результати: у 75,6% дітей (n=286) він мимовільний. У дітей нерозвинені операції довільного, усвідомленого регулювання аудіювання. Вони не дотримувалися настанов психолога на уважне аудіювання, відволікалися на сторонні розмови, переключалися на гру.

Визначаючи в дослідженні, чи набуває у дітей образ передбачуваного результату збуджувальної сили, чи стає він метою аудіювання, чи спрямовує аудіювання дітей, ми з'ясували такі факти. Усвідомлюваний образ результату, який заздалегідь має передбачуватися дошкільниками в ході аудіювання, спостерігається лише у 13% дітей (n=49); ці дошкільники здатні самостійно прогнозувати кінцеву мету аудіювання; образ передбачуваного результату в них пов'язується з їхніми мотивами або певним мотивом і стає метою розуміння сприйнятого повідомлення; усе це відбувається на довільному рівні. У 75,6% дітей спостерігається недостатнє усвідомлення образу передбачуваного результату аудіювання; вони прогнозують кінцеву мету аудіювання лише у співробітництві з педагогом чи психологом; образ передбачуваного результату ще не стає метою аудіювання, оскільки майже не пов'язується з мотивами у зв'язку з відсутністю в них мотивації розуміння сприйнятого повідомлення (або думки іншої людини). Якщо мета аудіювання і виникає у цих дітей, то це відбувається мимовільно, а не в результаті спеціально поставленого експериментатором завдання слухати. 11,4% дітей не змогли пояснити мету аудіювання, вони не проявляли усвідомленого (довільного) бажання слухати висловлювання педагога у зв'язку із бажанням займатися немовленнєвими (переважно продуктивними) видами діяльності. Результати стану розвитку цілеутворення аудіювання

під час експериментального дослідження представлено в таблиці (див. табл. 1).

Таблиця 1

Стан розвитку мовленнєвого (аудіативного) цілеутворення у дітей старшого дошкільного віку (%)

Загальна кількість дітей, n		Показники цілеутворення аудіювання							
		Спосіб регуляції цілеутворення		Спосіб відображення мети		Прогнозування образу результату аудіювання		Зв'язок образу передбачуваного результату з мотивами	
Кі-сть дітей, які відмовилися пояснити мету аудіювання	Кі-сть дітей, які пояснювали мету аудіювання, у %	довільний	мимовільний	усвідомлюваний	неусвідомлюваний	самостійно	у співробітництві	образ пов'язується з мотивом	образ не пов'язується з мотивом
11,4%	88,6%	13,0%	75,6%	13,0%	75,6%	15,3%	73,3%	13,0%	75,6%
n=43	n=335	n=49	n=286	n=49	n=286	n=58	n=277	n=49	n=286

Результати, подані в табл. 1, засвідчують, що в більшості дітей існують потенційні можливості визначення кінцевої мети аудіювання й усвідомлення її, довільного виконання операцій постановки мети, а також здатність пов'язувати мету аудіювання з мовленнєвими мотивами, спрямовувати аудіювальну дію. Цей висновок обґрунтовується з'ясованим у дослідженні фактом, що у меншої частини дітей спонтанно здійснюється операціоналізація цілеутворення, а в більшості дошкільників – тільки у співробітництві з дорослими. Діагностування сформованості *операцій постановки мети* (цілеутворення) аудіювання 378 дошкільників засвідчило *нерівномірність їх розвитку* в дітей старшого дошкільного віку, що відображено в чотирирівневому розподілі дошкільників на групи.

До високого рівня віднесено 13,0% дітей, котрі довільно, усвідомлено, самостійно визначили мету аудіювання; передбачуваний образ результату сприймання і розуміння набув збуджувальної сили, пов'язувався з мотивом, спрямовував аудіювання.

До достатнього рівня віднесено 19,3% дітей з яких: 11,4% старших дошкільників усвідомлювано, довільно і самостійно визначили мету аудіювання, але образ передбачуваного результату не пов'язували з мотивом; решта з цих дітей (7,9%) мимовільно, неусвідомлено (але осмислено!) прогнозували образ результату аудіювання у співробітництві з дорослим.

До середнього рівня віднесено 56,6% дітей, з яких майже всі неусвідомлювано, мимовільно (із застосуванням ігрових методів) ставили мету аудіювання у співробітництві з дорослим, не пов'язуючи образ передбачуваного результату аудіювання з мотивом.

До низького рівня віднесено 11,1% дітей, в яких мета аудіювання формується мимовільно, неусвідомлено і лише в ситуаціях спонтанного слухання.

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ МОДЕЛЮВАННЯ КІНЕМАТОГРАФІЧНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАМАЛЬОВКАХ «КІНО-ТИЖНЯ» 1927 РОКУ

Ганна Холод
кандидат філологічних наук,
професор кафедри реклами та зв'язків із громадськістю
ВНЗ «Інститут реклами»
E-mail: kholodanna@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-2479-9721

Актуальність проблеми зумовлена відсутністю висвітлення вищезгаданої теми, зокрема розкриття психолінгвістичного аспекту моделювання кінематографічного процесу в замальовках «Кіно-тижня» 1927 року, авторами яких є кінофахівці, зокрема сценаристи М. Зац та М. Ятко.

Методологія дослідження.

Ураховуючи твердження О. Леонтьєва про те, що психолінгвістика вивчає оприявнення внутрішнього психологічного стану за допомогою вербального вираження, для з'ясування специфіки моделювання кінематографічного процесу в замальовках «Кіно-тижня» 1927 року звернулися до методу контент-аналізу. За твердженням Г. Почепцова, одиницями контент-аналізу є слово, образ, тема. Основною одиницею аналізу обрано слово.

Методика дослідження передбачала такі дослідницькі процедури:

1. Ознайомлення із замальовками, розміщеними в «Кіно-тижні» за 1927 рік.

2. Ідентифікація й опис психолінгвістичних маркерів моделювання кінематографічного процесу в замальовках «Кіно-тижня» за 1927 рік.

Об'єктом дослідження ми обрали моделювання кінематографічного процесу в замальовках «Кіно-тижня» 1927 року.

Предметом дослідження є психологічний аспект моделювання кінематографічного процесу в замальовках «Кіно-тижня» 1927 року.

Мета дослідження – ідентифікувати психолінгвістичні маркери моделювання кінематографічного процесу в замальовках «Кіно-тижня» 1927 року.

Результати й обговорення.

Експозиція замальовки «Рибалки й фабрика», що містить враження М. Заца, одного з авторів сценарію фільму «Свіжий вітер», від роботи режисера Георгія Михайловича Стабового під час зйомок вищезгаданої кінокартини, репрезентована антитетичними описами моря, біля якого розташовано Одеську кінофабрику. Створюючи спочатку образ лагідного літнього моря за допомогою позитивно маркованих лексем «воркоче», «як кошеня», «милуючи» і зображуючи алітерацією («… буйний вітер, реве море, роз'ятрене вітрами» (Зац, 1927, № 4: 3)), тавтологією («…буйний вітер […] роз'ятрене вітрами»

(Зац, 1927, № 4: 3)), експресивною лексемою («роз'ятрене» (Зац, 1927, № 4: 3)) бурхливе осіннє море, автор увиразнює завдяки цій контрарності амбівалентність водної стихії і її небезпеку для людини.

Протиставляючи в замальовці кінофабрику («З моря її можна пізнати по риштуванню й декораціях, по електричних лихтарях, які м'якотілими медузами розливаються у вечірньому тумані» (Зац, 1927, № 4: 3); «На горі – найновіші досягнення техніки й наукової думки…» (Зац, 1927, № 4: 3)) і рибальські курені («Під фабрикою, біля моря, з дикого каменю складені, морською глиною по щілинах забиті, рибальські курені» (Зац, 1927, № 4: 3); «…унизу – примітивні засоби виробництва, що від науки й культури перейняли тільки крицеві гачки» (Зац, 1927, № 4: 3)), автор презентує два різні світи, які завдяки кіномистецтву доповнили один одного. Зокрема, ідеться про зйомки художнього фільму «Свіжий вітер», де відтворено життя рибалок, які активно співпрацювали з режисером Стабовим навіть за несприятливих і небезпечних умов. Самовідданність справі й цілеспрямованість учасників зйомок автор підкреслює змалюванням їхньої поведінки («Чайкою різала шаланда бурхливу хвилю й командиром стояв на стерні режисер. Сперечався з вітром його голос» (Зац, 1927, № 4: 3)) під час бурі, образ якої створюється за допомогою полісиндетону («І бив апарат оператору в лоб і кривавий струмок біг по обличчю йому, але мірно тріскотав апарат» (Зац, 1927, № 4: 3)), використаного для підсилення експресії.

У замальовці М. Ятка «Прожектор і сонце», розташованій у рубриці «Листи з фабрики», зображено специфіку зйомочного натурного процесу й проблем, пов'язаних із ним. Зокрема, ідеться про тривалі очікування режисером і оператором сонячної погоди, відсутність якої в тексті ліризовано за допомогою художніх засобів і візуалізовано за допомогою персоніфікацій, що створюють антропоморфізовані образи втомленого («Зранку сонце світило на всі заставки, а потім де не взялися хмари, натягли на небо густу намітку. Годі! Сонце втомилося, мовляв…» (Ятко, 1927, № 27: 2)), вередливого («нема краю витівкам сонця

в експедиції» (Ятко, 1927, № 27: 2)), ледачого («…залягло зранку, прокинеться, вмиється слізми буйного дощу і знов валиться на «бокову»» (Ятко, 1927, № 27: 2)), ув'язненого хмарами сонця («Роздерлись хмари й бризнуло звільнене сонце» (Ятко, 1927, № 27: 2)), сонця-скандаліста («Над вечір, роздратовані скандальною поведінкою сонця вертаєм додому» (Ятко, 1927, № 27: 2)), відсутність якого суттєво уповільнювала зйомочний процес. Побіжно згадуючи альтернативні сонячному світлу прожектори й акцентуючи увагу на різних іпостасях сонця, а також на «полюванні» за ним для зйомки кінофільму, автор окреслює проблеми, що виникають під час кінематографічного процесу. У замальовці для моделювання сонця використано пейзажні деталі й лаконічний імпресіоністичний опис заходу сонця («За городами, де білі хмарки мармуром вирізбились у зеленій рямці лісу – розідравши копи сивогривих хмар, хильнуло за край лісу м'ягке рожеве проміння. Хмари зібрались у невиданий пейзаж казкового замку, у сині полотна заткалось сонце, що заходило…» (Ятко, 1927, № 27: 2)), який вдалося зафіксувати кіноапаратом.

Висновки.

У результаті дослідження було зроблено такі висновки:

1. Поставлену мету досягнуто.

2. Ідентифіковано притаманну замальовкам експресивну тональність, яка досягається завдяки використанню психолінгвістичних маркерів: антитез, експресивних лексем, алітерації, полісиндетону. На наш погляд, їх наявність зумовлена участю авторів замальовок у кінематографічному процесі.

3. З'ясовано, що наявність у замальовках імпресіоністичних пейзажних деталей, ліризації описів антропоморфізованої природи за допомогою епітетів та персоніфікацій як психолінгвістичних маркерів зумовлена властивістю митців нестандартно сприймати світ і моделювати його з урахуванням власних вражень.

ЗАВДАННЯ ПСИХОЛІНГВІСТИЧНОЇ МЕТОДОЛОГІЇ ДОСЛІДЖЕНЬ І КВАНТОВИЙ ПІДХІД

Олександр Холод
доктор філологічних наук,
професор кафедри журналістики філологічного факультету
Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника
E-mail: akholod@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-6851-0176

Вступ *(розкривається актуальність дослідження; здійснюється постановка проблеми та аналіз попередніх досліджень і публікацій; формулюються мета і завдання).*

Актуальність дослідження

Сьогодні в наукових колах фахівців, що досліджують питання психолінгвістики, спостерігається важлива проблема, суть якої полягає у відсутності сталих власних методів дослідження. Серед психолінгвістичних методів частотним є експеримент та його види (наприклад, асоціативний, двофакторний, багатофакторний). Згадані для прикладу методи не є суто психолінгвістичними (більше вони – психологічні). Ситуацію вже понад 60 років (від 1956 року, коли була започаткована психолінгвістика) не змінюють свіжі методологічні ідеї, хоча наука швидко просувається вперед. Вважаємо, що сучасним психолінгвістам варто звернути увагу на ті методи, які можуть бути сформульовані у межах квантової механіки, квантової фізики й квантової психології. Остання, до речі, лише починає свій методологічний шлях.

Отже, сьогодні відсутні власні галузеві методи в психолінгвістиці. Досить проблематичними є шляхи дослідження в квантовій механіці й квантовій психології. Саме тому пошук і формулювання методів сучасної психолінгвістики в межах доступних для сприйняття й максимально доказових постулатів квантових теорій вважаємо актуальною дослідницькою процедурою.

Постановка проблеми

Проблемою є відсутність знань про те, якими можуть бути методи досліджень у психолінгвістиці з позицій постулатів квантових теорій.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій

Впродовж останніх 15–20 років сучасна українська психолінгвістична методологічна література досить пасивно поповнюється новими розробками й детальним їхнім описом. Частіше дослідники звертаються до російськомовних джерел і посилаються як на вже класичні психолінгвістичні праці В. П. Беляніна, І. Н. Горелова, Т. М. Дрідзе, М. І. Жинкіна, О. О. Залєвської, І. А. Зимньої, О. О. Леонтьєва, Л. В. Сахарного, Ю. О. Сорокіна, Є. Ф. Тарасова, Н. В. Уфімцевої, Р. М. Фрумкіної, О. М. Шахнаровича; частково – В. І. Карасика, так і на навчально-методичну літературу, у якій подекуди обговорюються методологічні проблеми, наприклад, у працях В. П. Беляніна, І. Н. Горелова, В. Н. Денисенка, В. В. Красних, О. О. Леонтьєва, В. А. Піщальнікової, І. М. Румянцевої, Л. В. Сахарного, К. Ф. Сєдова, Н. В. Уфімцевої, Р. М. Фрумкіної, О. Ю. Чеботарьової.

Серед українських психолінгвістичних методологічних і навчально-методичних праць відомі публікації Л. М. Воробйової, О. І. Горошко, Л. В. Засєкіної, С. В. Засєкіна, Л. В. Калмикової, Л. Ф. Компанцевої, С. І. Куранової, С. В. Мартінек, О. М. Холода та ін.

Серед відомих дослідників, які дотримувалися методологічних положень квантової теорії, варто назвати Е. Шредінгера, Н. Бора, М. Борна, П. Дірака, В. Гейзенберга, Е. Фермі, Р. Фейнмана, В. Паулі, М. Планка, Л. Де Бройля, Дж. Швінгера.

Мета дослідження полягає у встановленні можливості поєднання теоретичного потенціалу сучасної психолінгвістики й доведених постулатів квантових теорій.

Виходячи із сформульованої мети дослідження, можемо виокремити об’єкт і предмет вивчення.

Об'єктом було обрано теоретичний потенціал сучасної психолінгвістики й доведених постулатів квантових теорій, *предметом* – визначення завдання в поєднанні згаданих потенціалу й постулатів.

Методи та методики дослідження. Для реалізації поставленої мети ми сформулювали методологію наукового пошуку, звернувшись до класифікації методів, запропонованої нами раніше (Холод, 2014). Із двох груп методів, які ми запропонували вирізняти, із першої групи (методи емпіричного дослідження) ми обрали спостереження як цілеспрямоване й організоване сприйняття методологічних систем у межах психолінгвістики та квантових наук. Із другої групи методів (методи теоретичного дослідження) для нашого дослідження було обрано аксіоматичний метод, що передбачав висування положень, які не вимагають доведення, і виведення на їхній основі тез, що утворюють аксіоматичні підвалини для встановлення можливості поєднання теоретичного потенціалу сучасної психолінгвістики й доведених постулатів квантових теорій.

Результати теоретичного дослідження та їхні особливості дозволили нам констатувати декілька **висновків**.

1. Враховуючи методологію досягнень, здійснених у межах квантових теорій, сучасна психолінгвістика може змінити свої методологічні парадигми. Примусити дослідників до таких змін ніхто не зможе. Потрібні зацікавленість психолінгвістів та їхні власні зусилля.

2. Для переходу до квантової методологічної парадигми дослідникам психолінгвістичних процесів варто врахувати декілька принципових позицій.

2.1. Перша позиція: суб'єкт та об'єкт пізнання слід розмежувати.

2.2. Друга позиція: необхідно диференціювати свідомість і матерію. У квантовому підході їхні кореляції тлумачаться не таким чином, як в матеріалізмі.

2.3. Третя позиція: психолінгвістам варто врахувати, що квантово-механічна реальність народжується лише тоді, коли увага дослідника активізується щодо предмета пізнання. Отже,

реальність з'являється під час взаємодії спостерігача з нею. В інших випадках матерія, що створена увагою дослідника й локалізована його спостереженням, існує не в локальному, а загальному вигляді й повсюди.

2.4. Четверта позиція: як об'єкт (мовлення для психолінгвістики), так і суб'єкт пізнання (носій мовлення) повинні розглядатися в статусі неподільної системи Всесвіту.

2.5. П'ята позиція: носій мовлення в психолінгвістиці може розглядатися як сутність, що існує одночасно в різних рівнях реальності: реальність об'єктів, які ми сприймаємо; реальність макроскопічна, або реальність Всесвіту, Космосу, Природи; реальність мікроскопічна, яку ми не бачимо, і яка складається з атомів і їхніх ядер. Усі три згадані реальності функціонують за своїми законами, які не працюють на інших рівнях реальності.

2.6. Шоста позиція: усі три реальності взаємодіють між собою.

ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ЛІНГВІСТИЧНІ ФАКТОРИ УСПІШНОСТІ ІНТЕРНЕТ-МЕМІВ

Тетяна Храбан
кандидат філологічних наук
Військовий інститут телекомунікацій та інформатизації
E-mail: Xraban.Tatyana@gmail.com

Варіативність використання в інтернеті засобів графічного та композиційно-просторового оформлення, а також можливість використання в різних значеннях і в різних комунікативних ситуаціях дали поштовх до широкої генерації та розповсюдження інтернет-мемів. Пояснити причину популярності того чи іншого мема представляється можливим, на нашу думку, звернувшись

до дефініції мема, яке було запропоновано R. Dawkins в 1976 році. Вчений висунув ідею, згідно з якою існує одиниці передачі культури – меми, які, так само, як гени поширюються в генофонді, поширюються в мемофонді (англ. meme pool), передаючись із свідомості в свідомість завдяки процесу, який в широкому сенсі можна назвати наслідуванням. Меми описуються як самовідтворюючі психічні структури, невловимі суті, передача яких здійснюється через різні канали (наративи, дії, музику, графіті, буклети, телевізійні передачі, наслідування тощо). Отже, вони розглядаються як основа побудови ілюстративної моделі соціального і культурного поведінки, в якій акцентуються проблеми генерації, апперцепції, передачі, реплікації і повторної передачі мемів. Розглядаючи релігійні уявлення людей як «паразитів розуму», R. Dawkins говорить про меми як про «віруси розуму». Ця ідея існування ментальних вірусів в подальшому була розвинена іншими вченими, зокрема, R. Brodie в його книзі «Вірус розуму». Перенесення біологічної метафори на психічну діяльність людини дає потрібні підказки для тлумачення популярності мемів, яке ґрунтується на використанні особливостей композиції і функціонування знакових систем мемів (вербальних і паравербальних) з метою побудови повідомлень, що володіють підвищеною здатністю для здійснення психологічного впливу на свідомість шляхом методу зараження. Зараження базується на передачі емоційного стану від людини до людини, тобто це особливий спосіб психологічного впливу на особистість в процесі інтеракції, яке реалізується через емоційну сферу людини, а не через свідомість та інтелект. Завдяки стрімкому зростанню числа користувачів, інтернет-комунікація є сприятливим середовищем саме для такого типу психологічного впливу, оскільки зараження виникає, перш за все, в ситуаціях значної концентрації людей і характеризується стихійністю. У мережі існують умови для «реакції зараження», яка трігерується у випадках, коли емоційний стан користувачів посилюється шляхом багаторазового «відображення» за моделями звичайної ланцюгової реакції – виникає емоційне кружляння, тобто

передача емоційного стану на психофізіологічному рівні контакту між суб'єктами. Фоновими факторами «реакції зараження» є: домінування у оточення одного і того ж стану, безпосередній психологічний контакт їх з адресатом, харизматичність ініціатора, однорідність групи адресатів. Крім того, справлятися з інформаційної перевантаженістю в інтернеті стає все важче: переважна більшість громадян не бажає витрачати ні душевні і розумові сили, ні час на те, щоб просто засумніватися в повідомленнях. Багато в чому це відбувається тому, що пасивно зануритися в потік інформації набагато легше, ніж критично переробляти кожен сигнал, користувач мережі все більше орієнтуються на встановлення емоційних контактів з іншими, на відповідність їм. При такому підході, на думку ряду вчених, формується погляд на «Я» як на особистість, яку неможливо відрізнити від інших. В даному контексті слід також відзначити значення конструктивної дії психологічного зараження для активізації процесу створення інтернет-спільнот. Направлене на окремого суб'єкта, психологічне зараження сприяє його інтеграції в групу і модифікації поведінки відповідно до групових норм: психологічне зараження, що спрямоване на групу, пов'язане з досягненням в основному двох цілей: по-перше, ще більшого посилення групової згуртованості; по-друге, формування однорідної думки в групі в умовах вибору. Таким чином, причину популярності мемів, перш за все, слід шукати в мимовільної схильності людини до певних психічних станів, коли процес передачі емоційного стану від одного суб'єкта до іншого відбувається на несвідомому рівні. Вплив механізму психічного зараження на ступінь популярності інтернет-мемів вимагає від їх творців вибору відповідних лінгвістичних конструкцій, що володіють великою силою емоційного заряду. Одним з ефективних конструкцій передачі позитивного емоційного стану є гумор у своїх різних формах: іронія, пародія, сатира, жарт, анекдот, каламбур. Обґрунтовуючи положення про гумор як про механізм психічного зараження, слід згадати, що в класичній психології гумор вважається емоцією. Для інтернет-мемів характерними є комічні

малоформатні тексти – анекдот і жарт. Структурно-композиційна будова, а також змістовні характеристики у даних текстів збігаються. Відмінною особливістю є сфера їх функціонування: жарт є мікротекст, що функціонує в макротексті і не існує поза нього; анекдот може функціонувати як в рамках макротексту, так і незалежно від нього.

Для запуску механізму психологічного зараження емоціями гордості, подяки, захоплення, гніву, презирства, обурення і інших, творці інтернет-мемів широко використовують лексичні засоби (емотивну і емоційно-забарвлену лексику, сленг, обсцену лексику), в значенні яких є емоційна складова. Психологічне зарадження в інтернет-мемах часто забезпечується через візуальні образи. Використання символів набуває особливого значення в інтернет-комунікації з огляду на його ідентифікаційну значущість для інтернет-спільнот і груп: символ – це власна форма існування не тільки результатів, а й самого процесу ідентифікаційної діяльності та її смислових основ. Звідси тип етнічної культури – це ланцюг від життєвого сенсу до його втілення в дію. Тому одне і те ж дію можна інтерпретувати по принципам етики тільки відповідно до контексту певної культури.

ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРНОГО ПСИХОТИПА ПЕРЕВОДЧИКА НА ВЫБОР ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Светлана Чугунова
доктор филологических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет
имени академика И.Г. Петровского»
E-mail: chugunovasveta1@rambler.ru
https://orcid.org/0000-0001-7643-3628

При деятельностном подходе к переводу последний рассматривается как речевая деятельность «по заданной в оригинале программе» (Галеева, 1997: 18), которая выявляется или по мере движения переводчика от одного фрагмента (смыслового узла) к другому, или в ходе мысленной реконструкции движения авторской мысли. В обоих случаях можно говорить только о варианте программы оригинала (идиоварианте), «которому следует переводчик и который свидетельствует о мере его психотипической сходности с автором» (Сорокин, 2000: 110).

Сведение деятельностного подхода к переводу исключительно к исследованию психотипической сходности авторов оригинала и перевода может вызывать споры, однако нельзя не признать, что в отношении художественного перевода, когда на первый план выходит интуитивное, ассоциативно-холистическое, творческое мышление, умение мыслить образами, а не по шаблону, этот аспект должен иметь определённое значение. Психотипическое сходство автора текста и переводчика определяется как наличие у переводчика эмоций и фоновых знаний, подобных авторским, что создает оптимальные условия для порождения адекватного текста перевода (Засекин, 2010). Поскольку полная психотипическая совместимость двух людей вряд ли возможна, перевод можно представить в виде подвижной, отклоняющейся влево или вправо, точки на некотором континууме, полюсы которого

заданы антонимической парой «полная психотипическая идентичность – абсолютное психотипическое несоответствие» (см. Рис.).



Рис. *Схематичное представление зависимости перевода от психотипической совместимости автора и переводчика*

Предположительно, определённое влияние на психотипическую близость двух индивидуальностей оказывает принадлежность к общему гендерному психотипу. Цель пилотажного экспериментального исследования состояла в проверке гипотезы о влиянии гендерного психотипа личности переводчика на продукт (текст) перевода. При этом гендер понимается как социально-когнитивно-психологический конструкт (Кирилина, 1999), позволяющий выделять четыре типа личности независимо от принадлежности к биологическому полу: маскулинный, феминный, андрогинный и неопределённый.

На первом этапе исследования группа из 17 испытуемых (далее – ии.), студентов-старшекурсников факультета иностранных языков Брянского госуниверситета, обучающихся по профилю «Перевод и переводоведение» (64,7% женского пола и 35,3% мужского пола), тестировала себя при помощи вопросника С. Бем (Bem, 1974; 1981; 1993). В результате 70,58% ии. были отнесены к андрогинному гендерному психотипу: 63,6% ии. женского пола, причём две студентки приближались к маскулинному типу, и 83,3% ии. мужского пола. К феминному гендерному психотипу были отнесены 29,42% ии.: 36,4% девушек и 16,7% молодых людей.

На втором этапе исследования те же ии. письменно переводили без помощи словаря несколько небольших, относительно законченных по смыслу отрывков из англоязычных художественных произведений с языка оригинала на русский язык. Отказ в возможности использования словарей имел цель исключить «готовый», одинаковый у всех продукт и «включить» речемыслительную деятельность, ситуацию выбора, хотя в естественной ситуации перевода переводчик имеет полное право на помощь словаря.

Сопоставление переводов по гендерному признаку выявило следующее. Переводы, выполненные ии. андрогинного гендерного психотипа, в целом более профессиональны, так как эти ии. реже использовали буквальный перевод и больше лексических переводческих трансформаций, чем ии. феминного гендерного психотипа. В частности, при переводе предложения *Often when Miss Martha sat down to her chops and light rolls and jam and tea* андрогины чаще обращались к приёму генерализации, и вместо *булочек и чая с вареньем* переводили: *трапеза, блюдо, обед*. То же самое наблюдалось при переводе предложения *she would sigh, and wish that the gentle-mannered artist might share her tasty meal instead of eating his dry crust in that draughty attic*. Переводчики феминного психотипа описывали ситуацию практически дословно: *есть свои сухие крошки в этом заветренном помещении; жевать сухари на чердаке; грызть сухую корку на заветренном чердаке*; *gentle-mannered*: *воспитанный и манерный; с манерами джентльмена*. При этом андрогины женского пола справлялись с поставленной задачей лучше, чем андрогины мужского пола, так как последние чаще опускали сложные случаи, не предлагая никакого варианта толкования текста. Андрогины женского пола чаще употребляли стилистически нейтральные лексические средства, а андрогины мужского – стилистически маркированные. Вместе с тем, анализ многих фрагментов переводов не выявил гендерных различий. Таким образом, гипотеза о влиянии гендерного психотипа переводчика на выбор тех или иных языковых средств при переводе требует дальнейших изысканий.

ДОСЛІДЖЕННЯ НЕВІД'ЄМНОГО СПІЛКУВАННЯ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

Олена Шаумян
кандидат психологічних наук, доцент
ПВНЗ «Кропивницький інститут державного та муніципального управління»
E-mail: elena.shaumyan@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-9906-2735

Сучасний світ вимагає від суспільства змін щодо прийняття соціально важливих рішень, від управлінця – креативного мислення, формування нових підходів до виконання безпосередніх обов'язків, спрямування на виживання в складних умовах освітніх організацій, більш відповідального ставлення до результатів діяльності тощо. Негативний прояв до вагомості спілкування у менеджерів освіти впливає на його професійну та повсякденну активність, знижує можливості гармонійного розвитку й психологічний потенціал особистості.

Світ сучасного управлінця сповнений різноманітних переживань, інформаційних перенавантажень та емоцій, які він не завжди може ефективно регулювати.

Культура створює особистість, і чим її більше, тим особистість визначніша. Витонченими повинні бути не тільки думки, а й бажання, а особливо – мова (Грасіан, 2001).

Менеджери в освітній організації визначають напрям її діяльності й безпосередньо несуть відповідальність за досягнення поставлених перед нею задач шляхом ефективного використання ресурсів. Рушійні сили і поведінка менеджера сприяють вирішенню ним завдань та проблем у діяльності організації. Без врахування особистості керівника у процесі життєдіяльності організації неможливо досягти поставлених цілей. Особистість керівника слід максимально враховувати й ефективно використовувати.

У психологічній літературі саморозвиток особистості розглядають у контексті розвитку діяльності, відстежуючи

при цьому розвиток мислення, мовлення, вміння донести до підлеглого власну позицію під час виконання операційної діяльності, грамотного використання слів й словесних оборотів, самосвідомості, самовизначення. Американський соціальний психолог Ч. Кулі стверджував, що суспільство є органічним цілим, яке розвивається. Вчений виходить з того, що самосвідомість і ціннісні орієнтації індивіда ніби дзеркально відображають реакції оточуючих, головним чином із тієї ж соціальної групи.

Залежно від ситуації та обстановки, що складається, від роботи механізму цілепокладання свідомості формується образ потреби. Зовнішній образ потреби пов'язаний з абстрагуванням, зі стратегічними цілями керівника, внутрішній – з конкретним періодом життя, із щоденною тактикою.

Крім того, воля суб'єкта як складова ідентичності особистості є здатністю підтверджувати соціальне самовизначення в діяльності, у спілкуванні, забезпечувати постановку цілей, формулювання завдань, визначення норм. Воля керівника визначає, як він діє – використовує старі норми чи модернізує їх, зберігаючи намічені цілі. Воля є відносною щодо соціальної норми, принципу, цілі, які були прийняті людиною в процесі соціалізації. Розвиток волі пов'язаний із соціалізацією використовуваних способів мислення, з розвитком рефлексивно-критичних здібностей, зі свідомістю і самосвідомістю суб'єкта (Колпаков, 2008).

Соціальними рисами сучасного керівника є:

1. Уміння враховувати політичні наслідки рішень.
2. Здатність керуватися принципами соціальної справедливості.
3. Уміння встановлювати і підтримувати систему стосунків з рівними собі людьми.
4. Тактовність, ввічливість, переважання демократичності в стосунках з людьми.
5. Уміння залишатися цілим між «молотом» і «ковадлом» (тиском з гори і опором знизу).
6. Уміння брати на себе відповідальність.

7. Беззаперечне виконання правил, які прийняті організацією.

8. Уміння заохочувати персонал до відвертості та групових дискусій (Орбан-Лембрик, 2003).

Незнання ділового етикету спілкування призводить до непорозумінь, невиправданих конфліктів, до зниження мотивації праці в підлеглих, погіршення морально-психологічного клімату в організації, ускладнених взаємин організації з іншими установами.

Мистецтво управління значною мірою залежить від умілих прийомів використання слів й словесних оборотів, інтонацій, гучності вимови, створення щирої атмосфери в колективі. Авторитету керівника сприяють щира увага до підлеглих, знання їхніх життєвих проблем, турбота про їхнє благополуччя. Керувати людьми – це уміти привернути до себе, викликати симпатію, довіру за допомогою ефективного спілкування.

Таким чином, коли керівник має потребу в створенні і ця діяльність наповнена любов'ю до ближнього, до оточуючих, він є творцем і тим самим поєднується з іншими людьми.

Отож, гармонійне спілкування менеджера освіти призводить до підвищеної якості роботи з підлеглими й орієнтує його на розвиток освіченості суспільства.

ПСИХОЛОГІЧНІ СМИСЛИ ЇЖІ ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ «ВІДНОСИН З ЇЖЕЮ»

Віталія Шебанова
доктор психологічних наук,
доцент, професор кафедри практичної психології
Херсонський державний університет
E-mail: vitaliashebanova@gmail.com
htt//orcid.org/0000-0002-1658-4691

У попередніх працях автором презентовано та обґрунтовано використання авторської методики «МТРА-їжа» (Шебанова, 2015, 2016) як якісного (феноменологічного) способу пізнання, варіанту методу автобіографії, що дозволяє реконструювати інтегративні Я-наративи, генетичну персоналістику та визначати дескриптивні суб'єктивні дискурси існування-буття конкретної особи, специфіку її ставлення до їжі, психологічні смисли їжі й ситуації прийому їжі в цілому, простежити їх взаємозв'язки зі ставленням до свого тіла (ваги), себе як особистості та до інших, які формують відносно усталені стратегії харчової поведінки, а також певні особистісні якості й способи взаємодії з чинниками макро- і мікросередовища. З'ясовано, що Я-наративи за методикою МТРА-їжа дозволяють виявляти афективно заряджені ситуації, які виконуючи роль флуктуацій, помітно збурюють особу як живу систему, відхиляють її від стану врівноваженості й стабільності, потенціюють виникнення й розвиток проблемної ХП, створюючи готовність до зміни стану і переходу на новий, інший стан. При цьому окрема кризова/травматична подія життя відіграє роль точки біфуркації (феномену самоорганізованої критичності, лінії зламу, точки розгалуження траєкторій) моменту загострення і предикторів початкового формування межових/субклінічних форм харчової поведінки, які надалі можуть еволюціонувати за метапрограмою атрактору аліментарно-залежних хвороб.

Узагальнення інформації за усіма проаналізованими смисловими блоками, що репрезентують категорію «їжа як засіб

впливу» («позбавлення їжі як задоволення їстівного характеру», «їжа як засіб позитивного шантажу», «їжа як винагорода», «їжа як засіб втіхи», «їжа як спосіб прокрастинації»,«їжа як засіб комунікації»), дозволяє відзначити, що всі вони *відображають специфічні маніпулятивні форми впливу на дитину з метою зміни її поведінки або емоційного стану. При цьому інструментом впливу є їжа.* Це дозволило нам дійти висновку, що у процесі повсякденної комунікації в діаді «дорослий – дитина», в т.ч. у ситуації приймання їжі, *«їжа» включається в знакову систему*. За цих умов цьому вона сама стає «знаком», тобто носієм специфічних індивідуальних значень та смислів, що мають свою символічну роль та складаються у певну індивідуальну знакову систему. Іншими словами, «їжа» та «процес споживання їжі» окрім свого основного значення (джерела поповнення поживних речовин і енергії), набуває інших психологічних смислів.

Викладена позиція узгоджується з даними сучасної дескриптивної семіотики, відповідно до якої значення знаків-ознак повністю визначається домінуючим контекстом ситуації, що позначає відношення між властивостями об'єкта або між об'єктами у певній ситуації, тобто є «міткою». Прикладами утворення подібних «міток» у контексті нашого дослідження є: *«цукерка – втіха», «тортик – нагорода», «перекус – відпочинок», «позбавлення солодкого – покарання», «молочна каша – покарання»* тощо. Таким чином, у нашій інтерпретації специфічний семіотичний смисл їжі є індивідуальним внутрішнім предметним кодом або власною системою психологічних смислів, які формуються як під впливом дорослих (насамперед, родини), так і під впливом досвіду індивідуальних переживань. Домінування тих або інших смислів обумовлює особливості харчової поведінки в континуумі «норма – патологія».

«Знаковість їжі» є інтегрувальною (групоутворювальною) складовою змістовної категорії ***«знакові функції їжі як регулятори харчової поведінки»***, які репрезентують наступні смислові блоки: «їжа як розрада», «їжа як прокрастинація», «їжа як покарання», «їжа як задоволення», «їжа як ворог», «їжа

як об'єкт, що не вартий уваги» та ін. Специфічність означених блоків виявляється через особливості смислових елементів, що *репрезентують власні установки респондентів у контексті «відносин з їжею»*.

З метою підвищення ефективності визначення смислових елементів цього блоку паралельно з есе досліджуваним пропонувалося завершити незакінчені речення: 1) їжа для мене... 2) я переїдаю... 3) їжа дозволяє мені..... Розглянемо тематичні конструкції, що отримали найбільшу відсоткову частку як відображення індивідуальних «відносин з їжею» серед розмаїття психологічних смислів (знакових функцій їжі):

1) *«їжа як засіб втіхи та поліпшення емоційного стану»* (89%).
2) *«їжа як ліки, що мають знеболюючий ефект»* (14%).
3) *«їжа як нагорода»*, яка вручається самому собі за якісь значущі досягнення (67%).
4) *«їжа як засіб відновлення сил та можливість відпочинку»* (93%).
5) *«їжа як прокрастинація»* (37%).
6) *«їжа як засіб самопокарання»* (11%);
7) *«їжа як засіб відтворення смакового задоволення»* (39%);
8) *«їжа як засіб комунікації»* (75%).
9) *«їжа як засіб організації власного простору»* (34%).
10) *«їжа як джерело спокуси»* (27%).
11) *«їжа як ворог»* (21%).
12) *«їжа як об'єкт, що не вартий уваги»* (7%).

Отже, вивчення психологічного сенсу їжі (як внутрішнього індивідуального семантичного коду) дозволяє зрозуміти специфіку індивідуальних «відносин з їжею» та його вплив на формування перекручених патернів харчової поведінки.

COMPREHENSION OF DISCOURSE DEFINITION IN THE SYSTEMIC DESCRIPTION OF MIND

Vitalii Shymko
Dr. in Psychology, Professor
Pereyaslav-Khmelnytsky Hryhorii Skovoroda
State Pedagogical University
E-mail: shymko@outlook.com
http://orcid.org/0000-0003-4937-6976

Considerable terminological deliquescence is associated with the notion of *discourse*, which remains at the center of the methodological polemics of philosophers, historians, sociologists, linguists, psychologists, culturologists, and others. We form an idea of discourse basing on the views of the French epistemologist Michel Foucault: «…discourse is constituted by a group of sequences of signs, in so far as they are statements, that is, in so far as they can be assigned particular modalities of existence… The term discourse can be defined as the group of statements that belong to a single system of <discursive> formation; thus I shall be able to speak of clinical discourse, economic discourse, the discourse of natural history, psychiatric discourse»(Foucault, 1972: 107–108).

However, Foucault believes that a discursive formation is formed centrifugally, according to the principle of dispersion: «Paradoxically, to define a group of statements in terms of its individuality would be to define the dispersion of these objects, to grasp all the interstices that separate them, to measure the distances that reign between them – in other words, to formulate their law of division» (Foucault, 1972: 33).

As we can see, Foucault defines discourse through the «sequence of signs», and the «system of dispersion», which reflects such characteristics of discourse as – *sequence* and *entropy*, respectively. We consider a linguistic *sign* with a psycholinguistic emphasis on *meaning*, thus we suggest understanding the discourse as a meaning, generated by the entropy of a sequence of other meanings with a specific structure of their dispersion (dissemination, dissipation,

scattering). Thus, **the discourse is the meaning of the dispersion of meanings**.

We agree with Foucault regarding discreteness and simultaneity of discourse: «Discourse must not be referred to the distant presence of the origin, but treated as and when it occurs» (Foucault, 1972: 25). However, in the system description the discourse cannot be considered arbitrarily, i.e. outside the ontology of the mind. The structure of the dispersion of meanings, which «launches» discourse, does not possess any objectified meaning per se. We believe that discourse (as meaning) arises as a result of the correspondence (interrelation) of a particular dispersion structure with actualized in the mind other structures of the scattering of meanings. In our opinion, the worldview, in fact, is a complex set of discursive formations. In other words, the worldview is a meta-discourse, a global discursive formation. Thus, **the discourse is a meaning constituted by the relation between the actual dispersion of meanings and the worldview, as a meta-discourse**. The proposed definition, at this stage of our thinking, can be depicted in the form of a logical formula:

$$D_m = \frac{(m_1 + m_2 + \cdots + m_n)[\![(H]\!]_L N + H_M)}{(\sum_{n=1}^{\infty}[\![D_M)]\!]\ H_M}$$

Where, D_m – discourse; $(m_1+m_2+\ldots m_n)$ – the sequence of meanings; N – the number of meanings (signs, words, statements); H_L – the entropy of the language; ΣD_M – the worldview, as a meta-discourse; H_M – the entropy of the worldview. The multiplications in the numerator and denominator are the structures of dispersion of discourse meanings and the worldview, respectively.

In the proposed formula, we introduce two coefficients of entropy, thus differentiating dispersion of the discourse and meta-discourse. Dispersion of the latter is determined by the entropy of the mind, as an energy process. Note that we consider the dispersion of the worldview, as a special case of the entropy of the mind. Dispersion of discourse is determined by the cumulative influence of the entropy of the mind (which realizes the discourse)

and the entropy of the language by which the discourse is realized. For example, for English this parameter is 1.3–2.3 bits per letter (Cover & King, R., 1978; Shannon, 1951).

The main, most obvious hypotheses-consequences of the above formula is that if the worldview ($\Sigma D_M = 0$) is not formed (unavailable) and/or the mind is an inoperative ($H_M = 0$), it makes no sense to speak of discourse. Discourse is absent if there is no sequence of meanings ($m_1+m_2+\ldots+m_n = 0$) and/or there is no dispersion of meanings ($H_n + H_M = 0$). If $D_m < 1$, the discourse can be considered as potentially adaptive. That is, one that is assimilated by meta-discourse while preserving the architecture of the worldview, as a global discursive formation. If $D_m > 1$, then this discourse is transformational one and has the potential to either qualitatively transform the worldview or cause a maladaptive or reciprocal defensive reaction to discourage discourse. In the latter case, the reactions will be directed to the dysfunction of the sequence of meanings (for example, distortion, substitution or displacement of separate meanings) and/or correction of the structure of their dispersion (for example, by defensive devaluation, intellectualization, moralization) and/or termination of entropy (for example, by distracting the mind's attention from the discourse or its component, refocusing to another discourse). The localization, structure and dynamics of these reactions, as well as other interactions of discourse and meta-discourse, are the subject of our current research activity.

ДЕЯКІ ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМІННЯ ТЕКСТУ

Наталія Акімова
кандидат філологічних наук, доцент, докторант
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»
E-mail: natashashadow8@gmail.com
orcid.org/ 0000-0001-9952-1153

Відповідно до традиційних уявлень термін «розуміння», як правило, використовується у психології в широкому значенні стосовно будь-яких ситуацій, що потребують від людини свідомого осмислення. Контекст практичного вживання цього терміну часто представляється ситуацією розуміння тексту чи мовлення. Проблема розуміння активно досліджувалась і досліджується філософами, психологами, дидактами, методистами (Дейк & Кінч, 1988; Залевская, 1990; Чепелєва, 1992; Новиков, 1999; Знаков, 2005; Морозкина & Насанбаева, 2013; Cummine, Cribben, Luu, Ki et al., 2016; Foucart, Romero-Rivas, & Costa, 2016; Hubers, Snijders & Hoop, 2016; Akimoto, Takahashi, Gunji, Kaneko, Asano, Matsuo et al., 2017; Bitan, Kaftory, Meiri-Leib, Eviatar & Peleg, 2017; Bosco & Gabbatore, 2017; Sharon & Thompson-Schill, 2017; De Freitas, Da Mota & Deacon, 2018; Giustolisi, Vergallito, Cecchetto, & Lauro, 2018; Hahne, Goldhammer, Kröhne, Naumann, 2018; Houghton, 2018; Mason, Scrimin, Zaccoletti, Tornatora, Goetz, 2018; Ohadi, Brown, Trub, Rosenthal, 2018 та ін.). Дослідники відзначають, що й досі недостатньо вивчено механізми розуміння, його структуру, ґенезу, немає однозначного визначення понятєвого апарату теорії розуміння, змішуються поняття «розуміння-усвідомлення». Проте саме розуміння тексту є центральним завданням у його опрацюванні.

Мета доповіді – структурувати теоретичні розробки, акцентувати їх внесок у загальну теорію розуміння,

проаналізувати суть процесу розуміння, спробувати визначити послідовність та результат розуміння.

Розуміння тексту переважно тлумачать наступним чином: розуміння як пізнання, розуміння як осмислення, розуміння як інтерпретація, розуміння як процес розв'язування задач, розуміння як включення нових знань в досвід суб'єкта, розуміння як усвідомлення. З них лише чотири застосовуються щодо розуміння тексту (табл. 1).

Таблиця 1

Теорії розуміння тексту у сучасній психології

	Підхід	Ідея	Представники
1	**Розуміння як осмислення**	Розуміння як згортання і відтворення смислів. У всьому є сенс, потрібно лише його знайти і відновити	Лурія, 1975; Чепелева, 1992; Морозкина & Насанбаева, 2013; Орап, 2014; Sharon & Thompson-Schill, 2017; Giustolisi, Vergallito, Cecchetto, Varoli, Lauro, 2018; Mason, Scrimin, Zaccoletti, Tornatora, Goetz, 2018
2	**Розуміння як процес розв'язування задач**	Розуміння як процес переходу від однієї стадії до іншої, від впізнавання до родового поняття, далі смислу видового поняття, потім пояснень	Downs, Stea, 1973; Fodor, 1975; Костюк, 1980; Дейк, Кинч, 1988; Graesser, Singer & Trabasso, 1994; Zwaan, Langston & Graesser, 1995; Myers & O'Brien, 1998; Van den Broek & Young, Tzeng, Linderholm, 1999; Рапопорт & Герц, 2011
3	**Розуміння як включення нових знань в досвід**	Розуміння як процес збагачення досвіду, накопичення знань	Schank 1986; Виноград & Флорес, 1996
4	**Розуміння як усвідомлення**	Розуміння здійснюється не лише шляхом раціонального мислення, воно включає почуття, переживання, відносини і т.п. і є функцією свідомості	Зінченко, 1997; Знаков, 2005; Максименко, 2010

Вивчення здобутків зазначених підходів дозволило зробити висновок, що процес розуміння – це складний процес, що відбувається на кількох рівнях: від найпростішого – сприймання, через інтерпретацію (за допомогою мислення та пам'яті), до вищого рівня – свідомості, де відбувається емоційна ідентифікація й усвідомлення. У результаті розуміння в свідомості суб'єкта виникають певні організовані уявлення щодо тексту (модель, висновки, ментальна репрезентація), які в подальшому набувають вербальної форми, об'єктивуючись як вторинний текст (отриманий від реципієнта як реакція на прочитаний текст), у якому репрезентовані поняття або вторинні смисли. Процес і результат розуміння залежать як від суб'єктивних (від досвіду реципієнта (аперцепції), його суб'єктивного стану на момент рецепції, культурного й історичного контексту), так і від об'єктивних факторів (текстових або смислових домінант). Контекст формує не лише попередні очікування, а й верифікує кінцевий результат розуміння – нові вторинні смисли, які певним чином узгоджуються з вже наявними у свідомості реципієнта, таким чином збагачується і переструктуровується смисловий прошарок свідомості читача, що виявляється врешті-решт у зміні поведінки.

В подальших дослідженнях плануємо визначити психологічні особливості розуміння тексту інтернету.

ВИКОРИСТАННЯ «МОВИ КЛІЄНТА» ЯК ІНСТРУМЕНТ ПРОСУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПОСЛУГ

Віталій Бочелюк
доктор психологічних наук, професор
Запорізький національний технічний університет
E-mail: vitalik.psyhol@ukr.net
http://orcid.org/0000-0001-8727-3818

Практична психологія в Україні стає все більш популярною і «ближчою» до потенційного користувача. Сучасний ринок психологічних послуг пропонує різні форми роботи: на додачу до традиційного консультування і психотерапії зростає затребуваність онлайн-супроводу, групових тренінгів, навчальних семінарів й вебінарів, дослідницьких проектів, експертизи. Водночас, розширюється коло корпоративних і життєвих сфер, в яких психолог може вирішувати різні професійні завдання. Це потребує оновлення інструментів роботи, зокрема набуття навичок презентації власних послуг. На жаль, жоден університетський курс не пропонує знання, що стосуються ефективного професійного самомаркетингу та самопросування. Психолог змушений опановувати цю науку самостійно, найчастіше спонтанно, шляхом численних спроб та помилок. Ми пропонуємо деякі спостереження та висновки, здатні заповнити цю прогалину.

Слід відзначити, що гостра проблема існує з протилежного боку: пошук психолога для потенційного користувача – це складний і незрозумілий процес. Більша кількість населення нашої країни не обізнана в можливостях та обмеженнях психологічної практики, в каналах пошуку відповідної інформації (використовуються переважно особисті рекомендації або Інтернет-ресурси). Через це людина, котра має об'єктивну потребу в психологічній допомозі, часто не уявляє, куди їй звертатися і яку саме послугу запитувати. Тому доречна, грамотна реклама психологічних послуг з боку окремих спеціалістів або професійних центрів сприятиме як підвищенню

психологічної культури населення, так і активізації запиту на роботу практичних психологів в Україні.

В сфері приватної практики саме клієнт визначає попит на психологічні послуги. Важливо знайти серед власних професійних компетенцій ті, які відповідають актуальним потребам потенційних клієнтів. Іншими словами, треба знайти «точки болю» і своєчасно запропонувати досяжний шлях психологічної допомоги. Крім того, психолог має навчитися описувати зміст та очікуваний результат власної роботи зрозумілими клієнту словами. І це часто є складним, адже частина психологічної термінології, яка активно використовується в роботі (та міцно входить в професійну свідомість), не має аналогічних виразів в повсякденній мові. З іншого боку, багато психологічних понять настільки широко використовуються в побуті, що це створює ілюзію однакового їх розуміння професійними та непрофесійними учасниками комунікації. Слід відзначити, що володіння професійною термінологією притаманне досвідченим клієнтам, які вже спробували на собі багато підходів і різновидів психотерапії.

Ми спостерігаємо парадокс – чим вищий рівень освіти психолога, тим менш він готовий до такого кроку і тим об'єктивно складніше йому перейти на мову клієнта. Річ в тому, що спілкування в професійному середовищі привчає фахівця до специфічної мови та способу мислення – це невід'ємний атрибут професійної ідентифікації в будь-якій діяльності. Але така особлива, фахова картина світу, у свою чергу, ускладнює взаєморозуміння з обивателем.

Як приклад, наведемо досвід нашої колеги-викладачки, що проводила навчальний семінар з психології кольорового сприйняття для широкого кола непрофесійних слухачів (аудиторія: молоді матері – постійні відвідувачки дитячого розвивального центру). Надаючи анонс заходу організаторам, вона намагалася донести його зміст і сенс в максимально зрозумілій, привабливій формі, і щиро вважала що їй це вдалося: *«Ви отримаєте знання про вплив кольору на емоційно-фізіологічний стан людини… навчитеся регулювати власну*

поведінку та поведінку близьких за допомогою простих кольорових стимулів». З академічної точки зору, досить цікава пропозиція. Але результат був вражаючим – за два тижні розміщення реклами жодної заявки слухачів. Тоді авторка кардинально змінила підхід і описала те саме заняття наступним чином: *«Ми поговоримо про роль червоного плаття в житті жінки, як схуднути за допомогою синього посуду і в який колір краще пофарбувати дитячу кімнату»*. Після цього група була заповнена за декілька годин.

Отже, формулювання проблеми «мовою замовника» є дієвим засобом просування послуг, що базується на тонкому розумінні потреб аудиторії й здатності психолога гнучко змінювати професійний спосіб мислення назустріч клієнту. Такий шлях дозволяє подолати комунікативний бар'єр, що виникає через застосування вузької термінології. Завдання фахівця – налаштовувати комунікацію, враховуючи ключові особливості цільової аудиторії:

- вікові динамічні характеристики, ментальні особливості покоління;
- стать та статеворольова ідентифікація, сімейний статус;
- освіченість, професія, загальний соціально-культурний рівень;
- актуальні потреби, інтереси, ціннісна спрямованість;
- психологічні проблеми та скарги – так звані «точки болю»;
- найефективніші канали отримання і сприйняття інформації.

Корисним інформаційним джерелом дослідження клієнтських тем для психолога-початківця виступають тематичні онлайн-пабліки (матерів, анорексиків, пошуку шлюбних партнерів, родичів алкоголиків та ін.), де наочно зафіксовані всі мовно-лінгвістичні особливості відповідної спільноти. Це дає найбільш влучні вислови та формулювання, за допомогою яких людина описує скаргу й може прийти за конкретною послугою. Крім того, спостерігаючи гілки обговорення різних аспектів проблеми, психолог розуміє її гостроту та розповсюдженість.

Він суттєво розширює власне бачення запиту, уточнює ракурси і деталі, в результаті продукує шляхи практичної допомоги. Для психолога з усталеною практикою матеріалом для такого семантичного аналізу можуть бути первинні записи клієнтських запитів.

Підсумовуючи вище сказане, відзначимо, що формулювання проблеми мовою клієнта допомагає психологу-практику відпрацювати нові ефективні комунікативні техніки професійної взаємодії: викликати довіру до себе, краще розуміти партнера, формулювати влучні питання та доречну аргументацію.

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ КОМУНІКАТИВНО-ДІАЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Ганна Варіна
магістр психології, старший викладач кафедри психології
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
E-mail: anyavarina22@gmail.com
http://0000-0002-0087-4264

Виконання нових завдань, поставлених перед системою освіти України, кардинальні зміни в суспільно-політичному та економічному житті суспільства вимагають готовності майбутніх фахівців до компетентної праці. За останні роки реформації нашої держави істотно підвищилися вимоги до рівня професіоналізму психологів, і це вимагає розширення та оновлення освітянського діапазону в плані професійної підготовки фахівців у галузі практичної психології.

Проблемі дослідження комунікативної компетентності присвячено праці таких вітчизняних науковців, як

Ю. М. Ємельянов, В. Л. Захаров, М. М. Заброцький, С. Д. Максименко, Л. А. Петровська, С. В. Петрушин, Є. П. Герасименко, Г. В. Данченко, О. А. Жирун, Є. В. Прозорова, В. П. Черевко, С. В. Курашева, С. Д. Гамідова, Д. М. Годлевська. І. І. Баранович, а також праці західних дослідників К. Ларсона, Ф. Бекланда, М. Редмонда, А. Барбора, Дж. Вімана, Б. Шпіцберга. Водночас проведене дослідження наукових робіт виявило, що структура комунікативно-діалогічної компетентності фахівця психологічного профілю не знайшла ще свого повного відображення в дослідженнях науковців. З огляду на викладене нашим завданням є розробка такої структури.

Провідними психологічними факторами комунікативних здібностей виступають чутливість, чуйність, уміння оцінити емоційні стани іншої людини, комунікабельність. Цікавою є спроба інтегрувати комунікативні здібності з індивідуальними особистісними властивостями у понятті комунікативна здатність. У дисертаційному дослідженні Т. І. Федотюк (Федотюк, 1997), присвяченому вивченню комунікативної здатності майбутнього психолога, остання інтерпретується як інтегративна властивість особистості, яка складається з когнітивного (професійна компетентність, рефлективність, децентрованість мислення), емоційного (висока чуйність і тактовність, позитивне емоційне ставлення до почуттів іншого, максимальна щирість і відвертість у проявах власних почуттів), поведінкового (здатність до саморегулювання, коригування власних дій, впевненість, відповідальність) компонентів. Структура компетентності у спілкуванні спеціально аналізується у роботах С. В. Петрушина (Петрушин, 1994). На його думку, до складу компетентності слід віднести когнітивні (орієнтованість, психологічні знання і перцептивні здібності), виконавські (уміння і навички) і емоційні (соціальні установки, досвід, система ставлень особистості) компоненти.

Н. Б. Завіниченко у структурі комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога виділяє:

- гностичний компонент (система знань про сутність, структуру, функції та особливості спілкування взагалі

та професійного зокрема; знання про стилі спілкування; фонове знання, тобто загальнокультурна компетентність; творче мислення);

• конативний компонент (загальні та специфічні комунікативні вміння, які дають можливість успішно налаштовувати контакт з іншою людиною, адекватно пізнавати її внутрішні стани; культура мовлення; експресивні уміння; перцептивно-рефлексивні уміння, які забезпечують можливість пізнання внутрішнього світу партнера спілкування та розуміння самого себе; домінуюче застосування організувальних впливів у взаємодії з людьми;

• емоційний компонент (гуманістична установка на спілкування; розвинуті емпатія та рефлексія; високий рівень ідентифікації з виконуваними професійними та соціальними ролями; позитивна Я-концепція; адекватні вимогам професійної діяльності психоемоційні стани) (Завіченко, 2003).

Комунікативно-діалогічна компетентність майбутнього психолога має охоплювати компетентність у реалізації перцептивної, комунікативної та інтерактивної функцій спілкування; у спілкуванні за суб'єкт-суб'єктною схемою, у вирішенні як продуктивних, так і репродуктивних завдань. На основі теоретичного аналізу виокремимо детерміновані компоненти у структурі комунікативно-діалогічної компетентності майбутнього психолога (рис. 1).

Таким чином, проведений нами теоретичний аналіз дозволяє інтерпретувати комунікативно-діалогічну компетентність майбутнього психолога як засновану на знаннях та чуттєвому досвіді здатність орієнтуватися у ситуаціях професійного спілкування, розуміти мотиви, інтенції, стратегії поведінки, фрустрації, як свої власні, так і партнерів по спілкуванню, рівень освоєння технології та психотехніки спілкування.

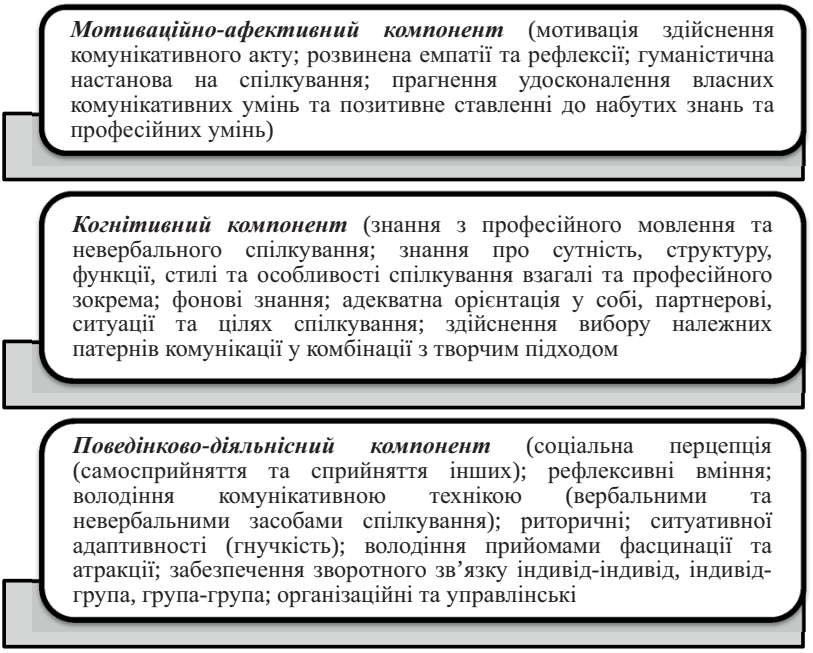


Рис. 1. *Структура комунікативно-діалогічної компетентності психолога*

СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ЯК ДОДАТКОВА МОТИВАЦІЯ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Войтко Оксана
науковий співробітник відділу проектного управління
ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»
E-mail: 9908828@ukr.net

Розвиток суспільства, науково-технічний прогрес, поглиблення міжнародної співпраці у різних сферах

життєдіяльності людини, поширення Інтернет та активні процеси глобалізації вимагають від сучасної людини встановлення зв'язків та ефективної комунікації між представниками різних культур та етносів. Головним засобом для забезпечення цього виступає мова міжнародного спілкування. Робочі мови ООН: англійська, арабська, іспанська, китайська, російська, французька.

Сучасний бум вивчення іноземних мов викликаний необхідністю активної комунікації, популяризацією туризму, вимогами до професійної діяльності, необхідністю підвищувати свій професіоналізм завдяки ознайомленню з іноземним досвідом у публікаціях, відео тощо.

Іноземна мова сьогодні вивчається дуже активно на всіх рівнях освіти. Проте не завжди людина досягає бажаного результату. По-перше, вивчення іноземних мов пов'язане з певними труднощами: формуванням усіх 5 навичок *(читання, сприйняття на слух, говоріння, письмо і переклад)* на однаковому рівні. По-друге, специфіка навчання, що полягає у повторюванні та частому поверненню до раніше вивченого матеріалу. При цьому зазвичай вивчаються складніші теми на основі вже опанованого матеріалу.

Зручною формою додаткового навчання стають електронні навчальні ресурси: спеціально розроблені програми, соціальні мережі тощо. Успіх навчання залежить від суб'єкта навчання, об'єкта та навчального середовища. Електронне навчання з використанням сучасних технологій та досягнень науки і техніки робить можливим отримання знань без обмежень у часі 365/24/7. Тому його популярність постійно зростає.

Важливо усвідомлювати роль мотивації до навчання. Якщо людина має внутрішню або зовнішню мотивацію, вона буде краще засвоювати навчальний матеріал і матиме вищі результати порівняно з іншими. Мотивація – це основний чинник для того, аби людина здійснювала певну діяльність. Фактично, мотивація – це потреба або бажання, що змушує людину робити дії. Часто мотивація знаходить вираження через створення і підтримування намірів та пошуку індивідуальних цілей. Завдяки

мотивації людина по-іншому може сприймати світ, своє місце у ньому та ставити вимоги до себе як до фахівця.

Ураховуючи той факт, що більшість тих, хто вивчає іноземні мови – це молодь (до 35 років), розробники орієнтуються на їхні потреби. Цій групі властиво широке використання гаджетів у повсякденному житті, адже вони народилися у цифрову епоху, а зростали разом з розвитком технологій. Тому для цих людей природнім є навчання з використанням сучасних ІКТ. Мотивована до навчання молодь буде шукати можливості краще вивчити іноземну мову, більше часу присвячувати навчанню та використовувати електронне навчальне середовище. Натомість, відсутність мотивації матиме негативний вплив на життєдіяльність людини та її прагнення досягти високих результатів у житті.

Мотивація поділяється на 2 види: внутрішня *(інтерсивна)* і зовнішня *(екстерсивна)*. При внутрішній мотивації сама людина обирає, що буде вивчати та яким чином буде відбуватися навчання. Цей вид мотивації визначається інтересом людини. До екстерсивної мотивації можна віднести бажання людини отримати визнання інших, перемагати у змаганнях, показати високі знання іноземної мови. Зовнішня мотивація має вплив на внутрішню і може змінити вектор інтенсивної мотивації людини до вивчення мов.

Взагалі мотивація – це все те, що нас оточує. Потрібно знати, в якому напрямку слід дивитися і знайти власну мотивацію для вивчення мови. Часто у цьому допомагають соціальні мережі, оскільки там легко знайти однодумців, створити групу, активно підтримувати спільний інтерес до навчання. Важливо пам'ятати, що внутрішня мотивація задовольняє психологічні потреби людини та допомагає їй почуватися компетентною. А вираженням зовнішньої мотивації може бути оцінка, грошова винагорода тощо.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ

Ольга Войтко
магистр психологических наук, исследователь
Институт психологии УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»
E-mail: Voitko25@mail.ru
https://orcid.org/0000-0003-1418-3891

Процесс подготовки психологов в учреждении высшего образования предполагает, в первую очередь, овладение умениями профессионального речевого общения, используемые специалистом с целью оказания воздействия на мысли, чувства, эмоции и поведение клиента. Предметом говорения является мысль как отражение связей и отношений между явлениями реального мира; продуктом – речевое сообщение, текст (Бахтин, 1979), суждение (Лурия, 1998), высказывание (Рубинштейн, 2017), отражающие единство языка и сознания. Обращаясь к исследованиям Н. И. Жинкина (1958), отметим, что механизмами реализации речи является отбор слов для выражения смысловой связи, определение и построение уровней высказывания в соответствии с иерархией предметов высказываний, комплексирование мысли на каждом из уровней высказывания и межуровневая связность высказываний. Наряду с характеристиками речи, анализ смыслового содержания речевого сообщения позволяет выявить и характеристики языка как средства формирования и формулирования мысли. Это – объем словаря, правильность сочетания слов, грамматическое оформление речи, вариативность и повторяемость слов в сообщении. Известно, что содержание произнесенного слова заключается не в его общем значении, а мысли, основанной на чувствах конкретного человека, которые это слово вызывает (Потебня, 2007). Именно целесообразное использование языка

позволяет прогнозировать эффективность речевой деятельности в ситуации профессионального общения психолога с клиентом.

Основу речевой подготовки студентов составляют культура речи и профессиональная терминология, предполагающие не только погружение в профессию, но и развитие способности толковать отдельные термины и категории психологии, нахождение различий между ними, объяснение психических явлений и их категоризацию, целесообразное употребление терминов в зависимости от ситуации и адресата. Анализируя опыт практической деятельности, констатируем, что студенты не уделяют должного внимания изучению профессионального языка; преподаватели, в свою очередь, не подчеркивают его значимость, в связи с чем, в профессиональной либо учебно-профессиональной деятельности (на производственных практиках) у них возникают трудности при передаче речевого сообщения: неспособность точно сформулировать мысль, подмена понятий, выражение одного термина через другой, сложности при ответе на поставленный вопрос (не понимают, о чем говорят), страх выступить перед аудиторией, боязнь вопросов.

В исследовании, предпринятом с целью определения уровня знания профессиональной терминологии студентов, приняли участие студенты 5 курса Института психологии БГПУ (n=82). Всем испытуемым необходимо было дать определения следующим категориям психологии: личность, психика, ощущение, память, внимание, мышление, деятельность, восприятие, темперамент, способности. Метод исследования – прямое толкование, представляющее собой «текстовое» описание испытуемым содержания и варианта значения слова. Тестирование длилось в течение 20 минут в письменной форме. Максимальное количество баллов, полученных в результате выполнения задания, составило десять. Обработка результатов осуществлялась с помощью контент-анализа. За каждое верно сформулированное определение можно было получить один балл. Если испытуемый частично давал определение понятию,

прибегая к описанию и характеристике, либо определение отражено неточно, получал 0,5 (полбалла) балла.

Дефиниции выполняют две важнейшие *функции*: познавательную и коммуникативную. *Познавательная* функция определения состоит в том, что в них закрепляются наиболее общие результаты познавательной, абстрагирующей деятельности человека. В то же время они служат средством дальнейшего познания, основой для понимания предмета. *Коммуникативная* функция заключается в том, что благодаря определению знания одних людей в процессе общения передаются другим.

В результате исследования было определено, что 0–4,5 балла получили 45,12% испытуемых; 5–7,5 баллов получили 45,12% испытуемых; 8–10 баллов получили 9,76% студентов. Таким образом, менее 10% выпускников в достаточной мере владеют профессиональной терминологией, что является свидетельством забывания. Знание может быть прочным в случае его системной организации в сознании, приобретении нового опыта на основании усвоенного прошлого. В процессе обучения студентов следует уделять внимание изучению профессиональной терминологии, приемам и методам ее понимания, усвоения и преобразования в соответствии с контекстом.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У КОНТЕКСТІ СИСТЕМИ КАРЛА ОРФА

Кирилл Волженцев
магіст спеціальності «Дошкільна освіта»
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»
E-mail: volzhentsevkirill@yandex.ru

Дошкільне дитинство – найсприятливіший період для розвитку мовлення – від змісту і до орфоепічних якостей, що надалі визначає особистість людини, свідчить про рівень його культури. В даний час, у зв'язку з інформаційною насиченістю в освіті, значно зросли вимоги до мовленнєвого розвитку. Своєчасне оволодіння мовленням є найважливішою умовою становлення у дитини повноцінної психіки і її подальшого правильного розвитку.

Мовлення маленьких дітей в період його формування завжди відрізняється вадами звуковимови. У більшості дітей звуковимова до чотирьох – п'яти років досягає мовної норми. Однак в силу індивідуальних, соціальних і патологічних особливостей розвитку у деяких дітей вікові недосконалості вимови звуків не зникають, а набувають характеру стійкого дефекту.

Мовлення засвоюється, якщо дитина набуває здатності артикулювати фонеми і моделювати просодеми, а також виділяти їх на слух з комплексів звуків. Для оволодіння мовленням у дитини мають бути відпрацьовані рухи мовного апарату, необхідні для вимовляння кожної просодеми, які мають бути скоординовані із слухом як інтеграційне просодичне явище.

Компоненти просодичної сторони мовлення, тобто, мовне дихання, темп, ритм, тембр, сила голосу, інтонація, експресія, сила голосу та ін., роблять вплив на загальний мовний тонус, на моторику, настрій, сприяють тренуванню рухливості нервових процесів центральної нервової системи, активуванню кори

головного мозку (В.І. Гиляровський), сприяють розвитку уваги, пам'яті (Є.В. Чаянова, Є.В. Конрова), встановлюють рівновагу в діяльності нервової системи (В.М. Бехтерев) і щонайкраще виявляються у музичному мистецтві, що робить мовлення яскравим, виразним і емоційним, а процес комунікації більш інформативним, підкреслюючи значення інтонації для передачі смислового і емоційного навантаження вислову.

Проблемою просодичного компонента в структурі мовлення і його розвитком займалися такі учені як В.М. Бехтерев, В.А. Гіляровський, В.А. Грінер, Н.А. Власова, Е.В. Конрова, І.С. Лопухина, Е.А. Медведєв, Н.С. Самойленко, Ю.А. Флоренська, Е.В. Чаянова, Г.Р. Шашкіна.

Спільний вплив компонентів розглядають Н.А. Ветлугина, І.В. Волженцева, В.М. Драганчук, Л.Н. Логинова, З. Матейова, Е.В. Назайкинський, В.І. Петрушин, Р.І. Побережжя, В.М. Теплов та ін.

Розвиток просодичного компонента мовлення цілісно відображено в системі Карла Орфа, що є об'єктом психологічного впливу, який включає імпровізацію, вільне музичення дітей у поєднанні з елементами пластики, хореографії, театру, де кожен із засобів музичного впливу – гармонія, лад, ритм, темп, висотність, тембр, гучність, тривалість – несе особливий психологічний сенс, емоційну значущість.

Музичний розвиток дитини – дошкільника надає нічим не замінний вплив на розвиток мовлення та духовного світу. Це процес становлення і розвитку музичних здібностей на основі природних задатків, формування основ музичної культури, творчої активності від найпростіших форм до більш складних: формується емоційна сфера, удосконалюється мислення, дитина стає чуйним до краси в мистецтві і житті.

Саме музика, музичне виховання може надати велику допомогу в корекційній роботі. Як відомо, під впливом музики, музичних вправ за умови правильного підібраного музичного арсеналу позитивно розвиваються психічні явища, усне мовлення в цілому.

В той же час, чинники, які впливають на розвиток просодичного компонента в структурі мовлення, ще недостатньо вивчені. Дослідження цих питань є актуальним завданням загальної, вікової та педагогічної психології, оскільки від їх рішення багато в чому залежить вдосконалення мовленевотворчої системи організму людини, повноцінний психічний, інтелектуальний і пізнавальний його розвиток, активізація загального потенціалу.

Використання системи Карла Орфа як психотерапевтичного і психокорекційного засобу в розвитку просодичної сторони мовлення доки не стали предметом спеціальних досліджень. Більш детально охарактеризуємо цей аспект.

Ще в середині минулого століття видатний німецький композитор, педагог Карл Орф усвідомив необхідність розвитку мовлення дітей. Він був одержимий ідеєю створення системи, в основі якої лежали б – імпровізація, вільне музикування дітей у поєднанні з елементами пластики, хореографії, театру. Музична концепція Карла Орфа полягає – у взаємозв'язку музики, слова, руху, поєднання яких вирішує завдання розвитку музичних здібностей за допомогою ритму, темпу, мелодики, тембру що і є сутністю просодичного компонента мовлення. *Ідеї К. Орфа:* загальний музично-творчий розвиток; дитяче музичне творчість як метод активного музичного розвитку і становлення творчої особистості; зв'язок дитячого музичного творчості з імпровізаторськими традиціями народного музикування.

К. Орф був переконаний, що для дітей потрібна своя особлива музика, спеціально призначена для музикування на початковому етапі. Вона повинна бути доступна переживанню в дитячому віці і відповідати психіці дитини. Це не чиста музика, а музика, нерозривно пов'язана з мовою і рухом: співати і одночасно пританцьовувати, викрикувати жарт і чим-небудь дзвеніти.

Таким чином, можна сказати, що система Карла Орфа сприяє розвитку просодичного компонента мовлення, координації слуху, голосу і руху, тонального і ритмічного почуття; виховання любові до музики та співу; збагачення емоційного життя дітей.

Діти за своєю ініціативою співають, водять хороводи, виконують танці, підбирають мелодії на дитячих музичних інструментах, тобто знаходять себе у музичних образах дитячої фантазії.

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ АКТИВНОЇ МУЗИКОТЕРАПІЇ

Ірина Волженцева
доктор психологічних наук, професор, академік Української технологічної академії, професор кафедри психології
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»
E-mail: iv.volzhentseva@yandex.ru
http://orcid.org/0000-0003-0458-531X

Від самого початку історії людства простежується вагомий вплив музики на людську поведінку, психіку, на розвиток усіх її психічних явищ. Вона впливає на людину та доповнює її на протязі усього життя. Музика завжди була і залишається не лише засобом невербального спілкування, а й інструментом, який допомагає контролювати поведінку людини, стимулює процеси розвитку сприймання, мислення, мовлення, запам'ятовування, оптимізує моторику, підвищує креативність і здатність адаптуватися до змін.

Існує три основні форми музикотерапії: рецептивна, інтегративна, активна. *Рецептивна музикотерапія* (пасивна) характеризується тим, що дитина не приймає активної участі в процесі музичної терапії, таким чином не впливає на музичний образ, а просто займає позицію слухача. *Інтеграційна форма* музикотерапії охоплює можливості інших видів мистецтва: малювання під музику, музично-рухливі ігри, пантоміму,

пластичну драматизацію під музику, створення віршів, малюнків, оповідань після прослуховування музики. *Активні методи* музикотерапії характеризуються активною роботою з музичними матеріалами, а саме: інструментальна гра та спів. Важливо те, що музична чи інструментальна підготовка дитини ролі не відіграє, оскільки музика, яка застосовується у музикотерапії, не ставить жодних вимог до здібностей чи вправності.

Ефективність даного виду музичної терапії визначається її великими можливостями музично-виконавської діяльності коригувати не тільки відхилення в психоемоційному розвитку (емоційну лабільність, знижений емоційний тонус, відчуття самотності), але й низьку самооцінку, низький ступінь самосприйняття, проблеми в комунікативній сфері дитини, а також сприяти розвитку мовлення дитини дошкільного віку.

Напрямом активної музичної терапії виступає *онтомузикотерапія* (грец. ontos), автором якої є Антоніо Менегетті (1992). Згідно його вчень людина може бути здоровою і може розвиватися лише тоді, коли є вільний вихід енергії, коли вона не заблокована (рис. 1).

Саме музика в онтомузикотерапії, за допомогою ритму, руху, дій у співі, звуку, танцю, гри на інструментах, вокалу, написанні музики, народжується в безпосередньому контакті з дитиною. Онтомузикотерапія використовується не заздалегідь підібраних музичних форм, а *ритмом,* яким відтворює дошкільник різні образи за допомогою предметів, власного тіла, музичних інструментів. Активна музикотерапія використовується як засіб для нормалізації емоційного стану, усунення страхів, рухових і мовних розладів, психосоматичних захворювань, відхилень у поведінці, що сприяє подоланню комунікативних труднощів і розвитку мовлення дітей дошкільного віку.

На підставі аналізу психологічних і функціональних особливостей впливу активної музикотерапії пропонуємо ***структурно-функціональний механізм розвитку мовлення*** (рис. 2).

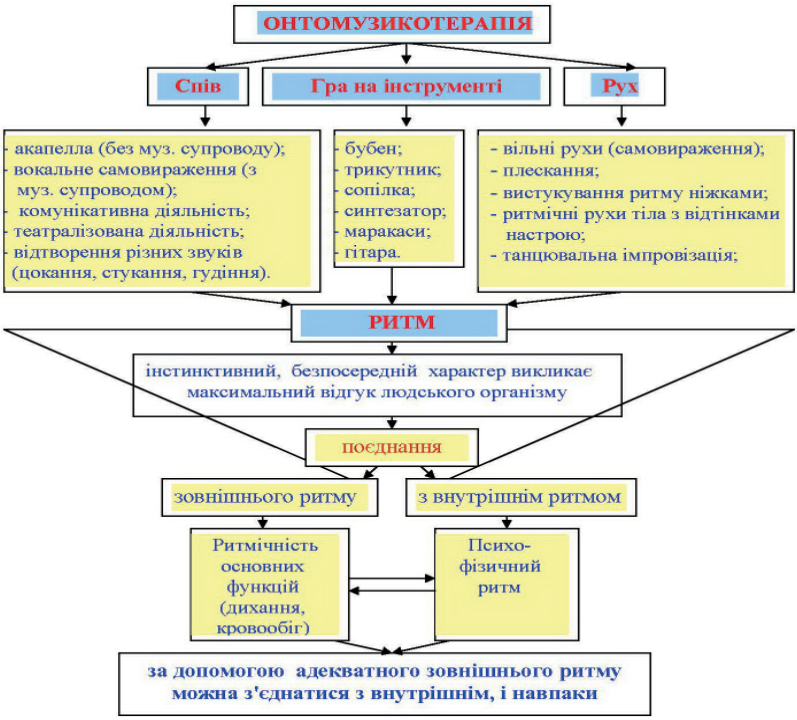


Рис. 1. *Схема загальної характеристики компонентів онтомузикотерапії*

Таким чином, для розвитку мовлення у дитини повинні бути відпрацьовані рухи мовного апарату, необхідні для вимовляння кожної фонеми даної мови та їх позиційних варіантів і кожної просодеми (модуляції сили голосу, висоти тону, темпу, ритму, тембру мовлення), і рухи ці повинні бути скоординовані зі слухом, на що й спрямована активна музична терапія.

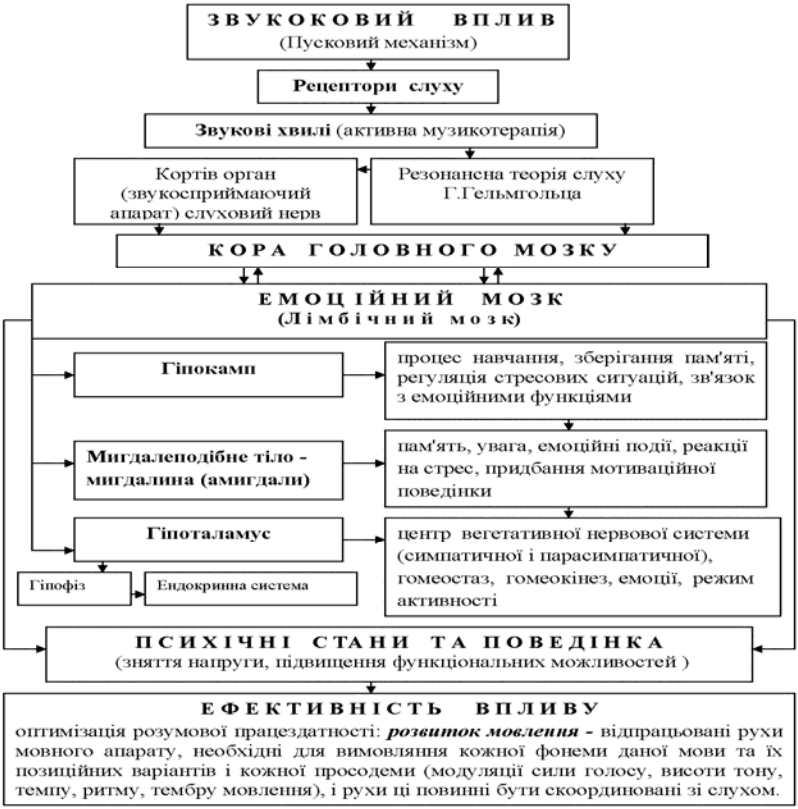


Рис. 2. *Структурно-функціональний механізм розвитку мовлення дітей дошкільного віку засобами активної музикотерапії*

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МЕТАСВІДОМОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

Валентина Волошина
доктор психологічних наук, доцент
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова
E-mail: voloshyna-v@bigmir.net
http://orcid.org/0000-0002-4372-5824

Долучення до європейського освітнього простору, розширення ціннісно-смислової сфери суспільної свідомості стимулювало вітчизняний контент до ціннісної детермінації освітньо-наукових процесів. У такому разі головною метою професійної підготовки майбутніх фахівців є спрямованість на осмислення соціально-нормативних, особистісних, професійних цінностей та розвиток їх ціннісної самосвідомості загалом, де інтеграл професійної цінності має виступати певним семантичним кодом їх ментального професійного Я-образу.

Алгоритм формування інтеграла професійної цінності майбутніх психологів розгортається у межах ціннісного поля самосвідомості, зокрема, особистісної, професійної та соціальної аксіофер. Оскільки на рівні метасвідомості інтеграл професійної цінності завжди виступає суб'єктивованим патерном образу професійної діяльності, його не можливо «взяти» в готовому вигляді. Трансформуючи думку О.О. Потебні, нормативно задані цінності не мають ціннісності для майбутнього фахівця до того часу, доки він не об'єднає їх із доступними і наявними образами, які складають сутнісний зміст його особистості (Потебня, 1913: 146). Звідси, заглиблення у ментальне професійне середовище потребує об'єктивації особистісних цінностей, синергійності та співвідносності особистісних, професійних і соціальних цінностей, трансформації особистісних якостей у професійні цінності та проектування професійного Я-образу. Водночас, процес фахової підготовки має реалізуватись у відповідних соціально-

психологічних умовах, де стає можливим для майбутнього психолога відтворення, осмислення, переосмислення в контексті професійного вибору та дієвого використання власних особистісних якостей, які створюють професійне ядро майбутньої спеціальності, як психолінгвістичного коду професійного Я-образу у розумінні особистісної, професійної й соціальної значущості. Таким чином, усвідомлення власної професійної цінності у фаховому вимірі можливе на основі осмислення та реалізації власної доцільності у процесі надання психологічної допомоги Іншому, а вибір майбутнім фахівцем соціальних цінностей має зумовлюватися його орієнтаціями на осмислення себе як особистості й фахівця, що синергізує розвиток у нього особистісних і професійних цінностей.

Завдяки набуттю практичного досвіду в ціннісній самосвідомості актуалізуються процеси фільтрування, перехрещення, долучення, «виважування», що й визначає специфіку трансформації професійних орієнтацій в професійні якості. В результаті постійного неодноразового їх застосування в досвіді відбувається осмислення їх особистісної значущості в професії й надалі консолідація у структурі ціннісної самосвідомості як смислоутворювального ментального стрижня професійної діяльності.

Саме спроектований професійний Я-образ виступає в процесі опанування майбутнім психологом діяльності ретранслятором цінностей, а також дає можливість антиципації нових професійних утворень, які посилюють чи осучаснюють вирішення психологічних проблем Іншого. Більше того спроектований професійний Я-образ майбутнього психолога дає можливість узагальнити професійні цінності таким чином, що вони окреслюють для нього чітку зорієнтованість у специфіці спеціалізації, а також, що головне, визначають відкритість у побудові майбутнього професійного шляху.

Відповідно тому, як на кожному віковому періоді особистість оволодіває різними мовними формами (Потебня, 1913), так і в процесі становлення ціннісної самосвідомості майбутнього психолога поетапність є стратегічно визначальною, оскільки

дозволяє врахувати гетерохронність розвитку складових та встановити взаємозв'язок між ними – особистісною, професійною та соціальною аксіосферами. В процесі синергійності цінностей цих аксіосфер структуруються складніші особистісні утворення – домінантні цінності, що на метарівні для майбутнього фахівця персоналізують аксіологічну сутність самосвідомості, яка й кристалізує його ціннісне ставлення до себе, професії та Іншого. Утвердження домінантних цінностей свідчить про те, що майбутній психолог від вирішення часткових особистісних, професійних та соціальних проблем піднімається на вищий, більш глобальний рівень усвідомлення власної цінності в професії й суспільстві. Такими домінантними цінностями майбутнього психолога виступають «Я-психолог» (особистісна аксіосфера), у відповідності до спеціалізації «Я-тренер», «Я-консультант», «Я-соціальний психолог» тощо (професійна аксіосфера) та «Я-Інший, Інший-Я» (соціальна аксіосфера). Сукупність зазначених домінант створює інтеграл професійної цінності майбутнього психолога, як динамічного й поліфункціонального психологічного утворення, що слугує стрижневим орієнтиром процесу його життєтворення.

Таким чином, формування домінантних цінностей інтеграла професійної цінності майбутнього психолога відбувається на основі синергії ціннісних орієнтацій, якостей і здібностей в особистісній, професійній та соціальній аксіосферах його самосвідомості. Однак, сьогочасна система професійної підготовки майбутніх психологів більшою мірою сприяє розвитку професійної та соціальної аксіосфер інтеграла, залишаючи поза увагою особистісну аксіосферу майбутнього психолога, яка, за нашим переконанням, створює психолінгвістичний базис розуміння, пізнання й дієвого самовизнання професійних та соціальних цінностей, оскільки міра усвідомленості ціннісності професії та її суб'єкта (Іншого) можлива за умови першочергового осмислення, усвідомлення й суб'єктивації особистісної ціннісності як представника цієї професії, спроможного надати підтримку і допомогу Іншому.

ІНТЕГРОВАНЕ ВИКОРИСТАННЯ МИСТЕЦТВА У РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Олена Гущенко
магістр соціоісторичного факультету,
спеціальність «Дошкільна освіта»
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»
E-mail: lenaleonidovna04@gmail.com

Інтегроване використання мистецтва (образотворчого, музичного) на заняттях дітей дошкільного віку – один із шляхів розвитку мовлення. Практика роботи в дошкільних закладах показала плідність інтеграції, виявила перспективи подальшого розвитку та удосконалення такого підходу до навчання. Застосування інтеграційних форм використання мистецтва у процесі взаємодії – дитина-вихователь – сприяє не тільки розвитку пізнавальних процесів, а й налагоджуванню взаєморозуміння і поліпшенню співпраці у навчанні, художньо-естетичному розвитку особистості дитини, виховуванні любові до природи, особливо до квітів, дає можливість ширше використати потенційні можливості дошкільника та розвинути здібності, його творчий підхід до виконання різного роду завдань, ігор.

Проблемою розвитку мовлення дітей дошкільного віку займалися О. М. Гвоздьов, Л. В. Дементьєва, Д. Б. Ельконін, Л. О. Калмикова, О. М. Леонтьев, С. Л. Рубінштейн, В. Штерн та інші. Такі педагоги як Е. І. Васильченко, В. Б. Космінська, Т. С. Комарова, А. С. Макаренко, Ф. Фребель довели, що діти вчаться і розвиваються «граючи». Спільне використання різних видів мистецтва розглядають Н. А. Ветлугина, І. В. Волженцева, В. М. Драганчук, Л. Н. Логинова, З. Матейова, Е. В. Назайкинський, В. І. Петрушин, Р. І. Побережжя, А. Я. Ростовський, В. Елькін та ін.

Метою даного дослідження було вивчення інтегрованого використання мистецтва (образотворчого, музичного) у розвитку

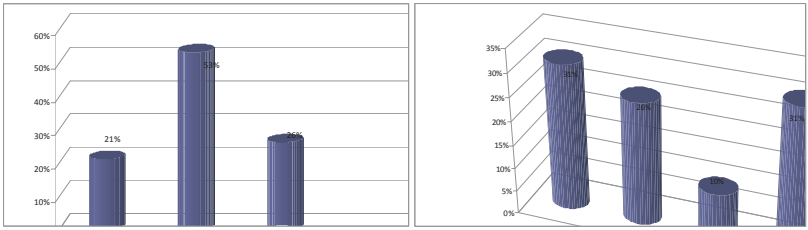
мовлення дошкільнят. Експериментальна робота проводилася на базі ДНЗ «Щасливий» с. Петропавлівська-Борщагівка, Київської області. У діагностиці взяло участь 19 дітей середньої групи (4–5 років) і 19 дітей старшої групи (5–6 років). Оскільки в нашому дослідженні потрібно було простежити розвиток мовлення дітей дошкільного віку, на протязі двох років було впровадження музичної системи Карла Орфа, яка включала роботу з ритмом і словом, з ритмом і музикою, ритмом і рухом, музикою і образотворчим мистецтвом (використовувалась творчість Катерини Білокур: натюрморт з виноградом, різними квітами, пейзажи), так як згідно програми «Дитина», діти старшого дошкільного віку повинні навчатися сприймати твори образотворчого мистецтва: зміст, засоби виразності картини, кольоровий аспект.

Інтегрований комплекс використовувався на музичних заняттях, в ранковий час, щодня, протягом 30 хвилин згідно з розкладом, затвердженим дитячим дошкільним закладом. Дітям давалися завдання на взаємозв'язок музики, руху, слова.

За результатами дослідження мовленнєвого розвитку у дітей ***середньої групи*** з урахуванням бальної оцінки виконання завдань визначилися рівні розвитку (рис. 1.): ближче до високого рівня – 21%; середній рівень – 53%; ближче до середнього рівня – 26%, що відповідає нормі мовленнєвого розвитку для даного віку, тобто діти правильно вимовляють звуки рідної мови, використовують в мовленні прості і складні пропозиції, користуються прямою і непрямою мовою, підтримують невимушену бесіду, складають невелику розповідь про предмет картини.

За результатами дослідження мовленнєвого розвитку у дітей ***старшої групи*** діагностовано: високий рівень – 31%; ближче до високого рівня – 26%; середній рівень – 10%; ближче до середнього рівня – 31%, (див. рис. 1), що відповідає нормі мовленнєвого розвитку для даного віку, тобто діти правильно вимовляють усі звуки, володіють граматичним ладом мови (складними синтаксичними конструкціями), складають розповіді, описи за картиною, можуть складати за планом,

зразком розповіді про предмет, за сюжетною картиною, розрізняють поняття «звук», «склад», «слово», «пропозицію».



середня група *старша група*

Рис. 1. *Розвиток мовлення у дітей середньої, старшої груп за методикою Г.А. Волкової «Дослідження активного словника запасу дитини»*

Порівнюючи показники розвитку мовлення дітей до та після інтегрованого використання мистецтва, ми бачимо, що вони вірогідно розрізняються при $p \leq 0,05$ за t – критерієм Стьюдента (табл. 1).

Таблиця 1

Зміни показників розвитку мовлення дітей середньої та старшої груп до та після інтегрованого використання мистецтва

Рівні за методикою *Г.А. Волкової*	Розвиток мовлення			
	Середня група		*Старша група*	
	до	*після*	*до*	*після*
Вищій	-	-	23	31*
Ближче до вис. рівня	18	21*	30	26*
Середній	47	53*	12	10*
Ближче до середнього	30	26*	35	31*
Нижчий	5	0*	-	-

Примітка: * Значущість показників мовлення після розвитку за t- критерієм Стьюдента при $p \leq 0,05$

Таким чином, результати експериментального дослідження дозволили виявити вірогідний результат розвитку мовлення в контексті інтегрованого використання мистецтва у дітей середньої і старшої груп. Проведене дослідження підтверджує, що мовлення, рух і музика взаємопов'язані, і мовлення є вищим рівнем розвитку довільних рухів. Виявлені потенційні можливості розвитку мовлення за умови комплексного розвитку музично-ритмічного почуття, рухової сфери, ритмічної структури мовлення на музичних заняттях з використанням образотворчого мистецтва, у нашому дослідженні, це творчість Катерини Білокур.

ПЛЕЙБЕК-ТЕАТР ЯК МЕТОД НАРАТИВНОГО КОНСТРУЮВАННЯ ІДЕТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Маргарита Дергач
доктор педагогічних наук, доцент
Запорізький національний технічний університет
E-mail: margarita_solo@ukr.net

Наприкінці XX століття в межах соціальних наук формується наративний підхід до розуміння буття людини: функціонуючи у світі людина за допомогою різних мовленнєвих форм розкриває свою взаємодію зі світом, тим самим, надаючи форму і сенс власній практиці, впорядковуючи логічно і темпорально свій досвід.

Наратив (англ. і фр. narrative – оповідь, від лат. narrare – розповідати) – історично і культурно обґрунтована інтерпретація певного аспекту світу з певної позиції. У філології термін «наратив» трактується як – лінійний виклад фактів і подій у літературному творі, тобто те, як воно було написано автором.

З позиції соціології наратив – це механізм організації людського досвіду, з позиції психології – засіб самоідентифікації, спосіб набуття людиною ідентичності, досягнення певних цілей.

Ю. Б. Турушева вважає, що процес наративного конструювання інтичності здійснюється в дискурсі, адже ідентичність не фіксована, соціокультурно зумовлена, сконструйована в інтеракціях, безперервно змінювана і т.п. (Турушева, 2015). В ході розповідання історії ми створюємо те, якими ми могли б бути, а розповідаючи історію, яка вже відбулася, ми осмислюємо її і моделюємо майбутнє з врахуванням позитивних моментів або виправлених минулих похибок. На нашу думку, вельми перспективним методом наративного конструювання може бути плейбек-театр.

«Плейбек-театром» називають і метод соціально-психологічного впливу на людину, і групу людей, що його практикують. Плейбек-театр відноситься до паратеатральних систем терапевтичної спрямованості (Валента, 2013). Паратеатральність розуміється як використання театру не з метою втілення художнього задуму чи естетичного переживання, а із «суто практичних» міркувань, в нашому випадку – з метою гармонізації внутрішнього світу людини, її психологічного стану, активізації внутрішніх психічних ресурсів, її ідентифікації шляхом створення наративу.

Плейбек-театр – це оригінальна форма театральної імпровізації, у якій люди розповідають про реальні події із свого життя, а потім спостерігають як ці розповіді втілюються акторами у сценічному дійстві. Плейбек-театр проходить у вигляді перформансів, в яких навчена група акторів розігрує історію оповідача. Завершується таке розігрування зверненням до оповідача з питанням чи схоже розігране дійство на його історію. В залежності від психологічної ситуації, що склалася під час розігрування, завершуватися показ історії може у двох варіантах: оповідачу пропонують уточнити, що саме необхідно змінити у грі акторів, і далі пропонують переглянути відкоригований варіант; в іншому випадку – оповідачу

пропонують приєднатися до акторів і зіграти свою історію, тим самим змінивши її психоемоційне і смислове значення для себе.

Соціально-психологічний зміст плейбек-театру дуже глибокий: під час розповіді й подальшого розігрування історії у комунікацію учасників перформансу (глядачі, оповідач, актори, кондактор) включаються послання і цінності, які можуть не співпадати, бути протилежними, але вони важливі, цінні та достойні для сценічного втілення. Таки принцип плейбек-театру має значний терапевтичний ефект.

Наступний важливий аспект плейбек-театру – це створення простору розуміння між людьми. Під час перформансу люди розповідають свої власні історії і в ході спостереження за розігруванням акторами плейбек-театру цих історій можуть краще зрозуміти один одного. Розуміння – є базовим процесом, який допомагає людям досягти гармонії із собою, з іншими, зі світом в цілому.

Наступним важливим положенням є те, що плейбек дозволяє людям краще зрозуміти події свого життя, що вже відбулися і, тим самим, більш продуктивно побудувати майбутнє. Відбувається це завдяки тому, що люди створюють наратив, заповнений власними переживаннями і враженнями, що призводить до підсилення рефлексії, прогностичних здібностей, розуміння власної індентичності. Джо Салас зазначає: «Нам необхідні історії для побудови нашого життя» (Салас, 2009).

Безумовно важливим моментом в перформансі є інтерв'ювання оповідача. Це завдання покладається на контактора – людину, яка, як диригент в оркестрі, керує всім процесом. Його завдання полягає в тому, що під час діалогу з оповідачем максимально чітко з'ясувати відчуття, які були в оповідача на час розгортання події, вплив зовнішніх та внутрішніх факторів на її перебіг, значення події для оповідача. Таке детальне опитування дозволяє всім учасникам перформансу чітко уяви те, про що йдеться в розповіді, акторам – отримати «матеріал», який буде втілюватися у дійстві, оповідачу осмислити окремі епізоди свого життя, виявити їхній вплив на сьогодення, глядачам відчути спорідненість, знайти подібне

в своєму житті і, тим самим, при необхідності, відредагувати свої наративи. Отже ми можемо говорити, що плейбек-театр «вчить» людей досліджувати життєві смисли і значення, які зберігаються в нашому досвіді, знаходити їм виправдання, поважати, переносити досвід інших у власний, тобто бути у діалозі із самим собою і з іншими людьми, формувати власний наратив і допомагати вибудовувати наратив інших.

В ході розігрування плейбеку в глядачів розгортаються глибокі рефлексивні процеси (внутрішній діалог, активне слухання історій оповідачів, осмислення і співставлення чужих історій з власним соціальним і психологічним досвідом), що підводить їх до того рівня відкритості, який необхідний для діалогу в середині суспільства, для розуміння і включення в сучасні суспільні процеси, для конструювання індивідульних позитивних наративів, і, в цілому, загального наративу суспільства.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОВНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ БІЛІНГВІЗМУ

Вікторія Казібекова
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології
Херсонський державний університет
E-mail: vitasok69@ukr.net
http://orcid.org/0000-0001-8707-2514

В психології дослідження в галузі навчання тісно пов’язані з педагогічними проблемами. Чисельні дослідження сфокусовані на проблемі підвищення ефективності досягнення оптимальних результатів у навчальному процесі. Метою навчання є не тільки

організація спеціального спрямованого процесу передавання наступним поколінням досвіду попередніх, але й подальший фізичний, розумовий та духовний розвиток дітей.

Вирішальним кроком під час еволюції розуму є оволодіння словом (мовою і мовленням). Слово містить в собі сукупний суспільний досвід, котрий фіксовано й кристалізовано в значеннях (О. М. Леонтьєв, 1965). Завдяки мові людина може звертатись до знань інших людей, щоб використовувати їх у власній діяльності. Наявність граматичних мовних структур, що ізоморфні діяльнісним структурам, дає людині змогу здійснювати уявний експеримент, здобуваючи нові знання.

З розвитком мови й мовлення пов'язане становлення людської свідомості. «Мова така ж давня, як і свідомість; мова є практична, існуюча і для інших людей і лише тим самим існуюча й для мене самого, дійсна свідомість», – зазначали свого часу К. Маркс та Ф. Енгельс.

Можливість мовленнєвого спілкування з іншими людьми впродовж сумісної трудової діяльності веде до формування автокомунікації, внутрішнього діалогу з самим собою, є основою, механізмом свідомості: «Де починається свідомість, там починається і діалог» (Бахтін, 1979: 92).

Мова – складне системне утворення, за допомогою якого формується поняттєве (вербальне) мислення людини, що є головним засобом людського спілкування і формою існування свідомості. Для успішного ефективного розвитку у дітей вербального мислення необхідно визначити комплекс тих мовних та мовленнєвих умінь, сукупність котрих складає операціональну і змістову сторони такого мислення, а також забезпечує людині вільне володіння мовою.

Вільне володіння мовою означає, що її носій *експромтно* використовує мовні засоби для вираження своїх думок в усній та письмовій формі, а також передбачає уміння правильно і адекватно розуміти думки інших людей, що є умовою повноцінного спілкування й взаєморозуміння.

Одночасно відбувається оволодіння мовленням. Мовлення існує в двох формах: зовнішній та внутрішній. У внутрішньому

мовленні розрізняють три ієрархічні рівні, які чітко диференціюються в онтогенезі.

І рівень – механізм дії і володіння окремими словами, що означають явища навколишнього світу. Він реалізує номінативну функцію мови та мовлення. Цей рівень в онтогенезі складає базу для подальшого розвитку механізмів внутрішнього мовлення.

ІІ рівень пов'язаний з утворенням множинних зв'язків між базовими елементами і формуванням так званої «вербальної сітки». Експерименти свідчать, що об'єктивній і мовній пов'язаності слів відповідає пов'язаність у нервовій системі їх слідів, а це має впливати на формування й подальший розвиток розумового потенціалу особистості. Такі зв'язки утворюють «семантичні поля», тобто систему значень.

ІІІ рівень – динамічний за своїми часовими і змістовими характеристиками відповідає зовнішньому мовленню (Петренко, 1988).

Коли людина вільно володіє мовою, верхній рівень її мовної поведінки – це стратегічний рівень зв'язного мовлення. Слова під час мовлення при цьому з'являються наче самі по собі. Але ось людина зупинилася: забула слово чи шукає більш точне – і тоді верхнім стає рівень вибору слів у семантичному полі. А якщо людина раптом засумнівалася, як правильно у слові поставити наголос, то рівень контролю стає ще нижчим. Таким чином, кожний з нижчих рівнів може стати верхнім у живій ситуації спілкування.

Із двоїстого характеру рівнів мовлення випливає двоїсте ставлення носіїв мови до слова. З одного боку, слово використовується як частина, елемент побудови певного розгорнутого тексту (і тоді операції зі словом автоматизовані, що відповідає більш високому рівню мовлення). З іншого боку, коли людина переключає механізм свідомого контролю, звертається до рівня операцій зі словом як до верхнього, то від операції користування словом вона переходить до операції осмислення слова (що відповідає більш низькому рівню мовлення). В такому разі слово із одиниці мовної діяльності перетворюється в об'єкт свідомого аналізу (Сахарний, 1987).

Аналогічні ситуації (ситуації вибору потрібного слова чи форми слова та ін.) можуть виникати і тоді, коли людина живе й розвивається в умовах тісної взаємодії і взаємовпливу двох мов (наприклад, рідної та нерідної, іноземної), тобто в умовах білінгвізму. В особливо важко доводиться дітям, тому що разом з природним оволодінням рідною мовою й формуванням мовленнєвих структур вони мають вивчають паралельно будь-яку іншу мову. А якщо родина дитини білінгвістична сама по собі (тобто з раннього дитинства вона чує дві мови) і батьки хочуть навчити дитину ще й іноземній мові, то реально виходить, що дитина потрапляє в ситуацію одночасного оволодіння відразу трьома мовами. Білінгвізм, а також одночасне паралельне вивчення декількох мов в період закладання в дитини основ мовних і мовленнєвих структур, формування й удосконаленнбя мислення та інших психічних процесів, не можуть не впливати на загальний психічний розвиток дитини і на успішність наступного шкільного навчання.

Ця проблема цікава й практично значуща, тому що така ситуація досить часто зустрічається в умовах південноукраїнського білінгвізму та полілінгвізму.

ПРО ДЕКЛАРАТИВНІ Й ПРОЦЕДУРАЛЬНІ МЕТАМОВНІ ЗНАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО І МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Лариса Калмикова
доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Україна
E-mail: klo377@ukr.net
orcid.org/0000-0002-7538-2635

Галина Новикова
доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»
E-mail: nochuirot@rambler.ru

Знання про мову є результатом наукового аналізу мовознавців, прескриптивними правилами описової граматики (Залевская, 2007). Вони використовуються в школі, вищому навчальному закладі, а елементарні з них і в закладі дошкільної освіти переважно з метою свідомого практико-теоретичного аналізу й узагальнення їх – систематичного вивчення. Ці знання обов'язково мають підлягати усвідомленню; вони потребують системних зусиль і вольової спрямованості в засвоєнні й використанні їх. Вони також можуть підлягати й експлікації. Це, фактично, вивчені й засвоєні знання, які є метазнаннями, а саме: знаннями усвідомлених прескриптивних правил описової граматики; процедур використання їх у мовленні та способів перенесення й накладання вивчених процедурних знань на наявні в них емпіричні мовні знання, якими вони вже реально користуються в комунікації; ці знання – здебільшого об'єктивовані й відрефлексовані.

Метазнання умовно поділяють на групи. Однією з класифікацій, зручних для мовної освіти, є розподіл їх на «декларативні» і «процедурні» (Залевская, 2007; Anderson, 1983; Ellis, 1986). До декларативних знань про мову відносяться переважно метазнання, що стосуються мовних закономірностей, категорій, понять, норм, мовних одиниць, правил тощо. До процедурних знань про мову належать метазнання, що розкривають обґрунтовані процедури й нормативні тактики користування рідною, другою чи іноземною мовами в практиці мовлення.

Характерною особливістю процедурних метазнань є те, що вони не тільки визначають прагматичні аспекти мови, а саме: як здійснювати мовні процедури (аналізувати слово, речення, об'єднувати слова граматично тощо), як потрібно доречно вибирати мовні засоби й правильно усно та письмово висловлюватися, користуючись знаннями про мову, а й містять у своєму складі ще й імпліцитні знання про *алгоритми нормативного оперування* освоєними в дошкільному віці мовними знаннями. Дослідженнями з психолінгвістики (Kalmykova, 2015; Калмикова, 2017) доведено, що емпіричні й унормовані (вивчені) алгоритми користування мовою не співпадають, а відтак у мовленні молодшого школяра надовго залишаються «дошкільні» мовностилістичні «недоліки» – варіативні форми усного розмовно-побутового стилю мовлення дорослих та індивідуальні неологізми самих дітей. Важливо наголосити ще на одному важливому аспекті процедурних знань – вони ще не є власне сформованим мовленням, а лише алгоритмом, за яким будуються висловлювання. І тільки шляхом багаторазового використання й закріплення в процесі продукування мовлення того чи іншого осмисленого й усвідомленого алгоритму користування мовою формується мовленнєве уміння, яке в процесі автоматизації стає вторинною автоматизованою мовленнєвою навичкою. Первинна автоматизована мовленнєва навичка утворюється в дошкільному віці в процесі натурального опанування знань мови. Ці дві навички відрізняються тим, що первинна навичка

завжди знаходиться в підсвідомості мовця, а вторинна навичка, виформовуючись із свідомої дії та набуваючи автоматизму, переходить зі свідомих пластів психіки в несвідомі. Проте при деавтоматизації вторинної мовленнєвої навички вона завжди може бути повернена мовцем в поле свідомості шляхом відновлення забутої ним інформації щодо певних процедурних знань про мову, які були основою при виформовуванні усвідомлених мовленнєвих дій – умінь. У такий спосіб відновлюється втрачена мовцем вторинна навичка. Стосовно первинної навички такі трансформаційні процеси неможливі, оскільки в її основі були повністю відсутні будь-які елементи усвідомлення.

Як емпіричні знання мови, які по суті є процедурними, так і вивчені процедурні знання про мову мають прикладний – функціональний – характер, проте ступені їх функціональності досить різноманітні. Важливо в практиці розвитку мовленнєво-мовного потенціалу дитини брати до уваги, що опановані в спосіб механічного запам'ятовування процедурні знання про мову непридатні для використання мовцем у мовленні, несумісні з його висловлюваннями через їх недієвість, *не функціональність*. Це знання – заради знань і не більше. Вони ніколи не стануть підґрунтям для оволодіння мовленнєвим умінням, а тим більше – навичкою, не забезпечать подальший розвиток мовної компетенції дитини. *Неусвідомлені знання про мову* (процедурного типу) – передумова й причина мовних помилок в усному й письмовому мовленні. Отже, механічно вивчені знання про способи дії над одиницями мови – це малозрозумілі або взагалі незрозумілі суб'єктам мовленнєвої діяльності – молодшим школярам – знання, а для деяких з них і взагалі незбагненні. Відтак діти з механістичними або неглибокими, поверховими процедурними знаннями про мову, хоча й запам'ятовують правила мови, але здебільшого продовжують залишатися на емпіричному рівні – натуральному, первісному рівні знань мови, що з раннього віку слугували їм функціональними орієнтирами й опорами їхнього мовлення. Ці комуніканти, фактично, не просуваються ефективно

далі в удосконаленні своєї мовленнєво-мовної компетенції завдяки вивченим *знанням про мову*, залишаючись на рівні мимовільного, неусвідомленого, ненавмисного користування знаннями рідної мови, як це було на дошкільному етапі комунікативно-мовленнєвого онтогенезу.

Усвідомлені ж процедурні знання про мову стають основою мовленнєвих умінь, а після автоматизації і перетворення їх у вторинну автоматизовану мовленнєву навичку вони (*знання про мову*) трансформуються в розряд *знань мови*, починаючи забезпечувати суб'єкту мовлення неусвідомленість, мимовільність, ненавмисність – машинальність нормативності і доцільності вербальної комунікації, грамотності висловлювань.

НАУКОВА ПАРАДИГМА XXI СТ. ЯК ФУНДАМЕНТ КАРДИНАЛЬНИХ ЗМІН У МЕТОДОЛОГІЇ ДОСЛІДЖЕНЬ

Марія Карп'юк
кандидат філологічних наук, доцент
(Переяслав-Хмельницький)

Сучасна цивілізаційно-світоглядна криза характеризується ростом обсягів інформації в режимі загострення, а також рівнем нашої підготовленості сприймати й цілісно усвідомлювати її, що спричиняє складність у розумінні реальних космопланетарних трансформацій, які охопили всі аспекти життєдіяльності людини, людства, планетарних регіонів, соціуму в цілому.

Фундаментальною інформацією, що викликає зміну наукової парадигми методології досліджень будь-яких одиниць, категорій, процесів чи явищ є визнання науковцями-фізиками (біофізиками, біохіміками, математиками, дослідниками живих

систем, кібернетиками, представниками квантової біології й лінгвохвильової генетики, космогуманістами-цілителями тощо) феномену відомого нам під терміном «Бог». Закінчилися століття протистояння фізиків і метафізиків, науки й релігії. 27.06.18 р. академік В.Ю. Миронова (Миронова, 2018) на основі аналізу здобутків сучасної квантової фізики, квантової мікробіології, метафізики, даних езотерики та ведичної літератури, обсягом 120 джерел доказової бази даних, зробила офіційну заяву, звернувши увагу на те, що треба знати всім висновки, які випливають з досліджень науковців, бо хто знає – той озброєний розумінням того, що й чому реально відбувається з планетою, з людиною, її здоров'ям і які перспективи найближчих *еволюційних* змін, незалежно від наших проектів, аспектів дослідження та нашої здатності сприймати й розуміти результати фундаментальних досліджень. І таким колективним досягненням науки є визнання Бога – Вищого Космічного Розуму, Єдиної Управлінської Сили Всесвіту, Єдиного Поля Свідомості, що забезпечує миттєву передачу інформації на будь-яку відстань. Це стало основою для народження цілого ряду нових людино-комунікативних наук, зокрема *нейротеології*, що вивчає духовно-вербальну діяльність людини й людства в тісному взаємозв'язку з соціумом і Творцями. Це базова риса нашого поточного моменту, нашого часу. Мозок людини відчуває різні реальності та здатний сприймати інформацію з них. І метафізична вища реальність така ж реальність для нього, як і наша фізична, де ми перебуваємо. Отже, ми, як дослідники питань механізмів породження мовлення, моделей спілкування, включаючи й різні типи психооздоровчих, психотерапевтичних дискурсів, а також стратегій і законів комунікації між членами суспільства, поставлені перед необхідністю опановувати інноваційну інформацію про багатомірну природу людини, її інтерактивно- комунікативну (соціовербальну і довербально-вібраційну, імпульсно-хвильову) зв'язаність з Першоджерелом. Це логічно веде до кардинальних змін і збагачення понятійного апарату психолінгвістичних досліджень системою нових термінів (Напр.: аура, багатомірність, чакри, рівні свідомості,

інформаційне поле, транскомунікація, астральне тіло, ментальне, кармічне, душа, імпульсне кільце мозку, матриця душі, матриця понять, матриця законів, міжконтинентальність, далекодійність, закони мислення, надслабка ментальна взаємодія…) та поглиблення змісту тих, якими користуємося.

Ми стоїмо перед необхідністю вивчати мовлення не тільки як акт діяльності особистості, засіб спілкування, форму вербального самовираження, модель комунікативної поведінки, спосіб самозахисту чи механізм усвідомленого самозцілення й креативного саморозвитку, вищу психічну функцію людини, як нейропсихічний і нейропсихофізіологічний процес, але і як багаторівневу інформацію, що дасть можливість у перспективі навчитися розуміти мову власної ДНК та управляти нею з метою самооздоровлення й повноцінного довголіття.

Офіційне визнання науковцями Вищого Космічного Розуму, який управляє Всесвітом, означає, що нам треба подолати базові догмати наукового матеріалізму (Б. Ліптон, 2010: 156), які до недавнього часу вважилися науковими (а отже, незаперечними, істинними) принципами, зокрема: 1. Має смисл лише те, що матеріальне, – існує лише фізичний світ, даний нам у відчуттях. 2. Виживає найбільш пристосований і єдиним законом Природи є закон джунглів. 3. Усе записано в наших генах – ми є жертвами біологічної спадковості й у кращому випадку можемо надіятися лише на те, що наука знайде способи усунути наші вроджені недоліки, вади та дефекти. 4. Еволюція становить собою випадковий процес – вона безцільна, безладна, хаотична. Інакше кажучи, ми – результат випадкового неосмисленого процесу. Отже, життя земне не має високих цілей.

Порушення в свідомості й мисленні, що проявляється в зовнішньому та внутрішньому мовленні, особистість людини відпрацьовує як хвороби фізичного тіла, не усвідомлюючи, фактично, першопричини – конфлікт між її животворчим духом і Логосом, Вищим одухотворюючим Началом. Сучасна особистість у переважній більшості не розуміє, що інформація її внутрішнього й зовнішнього життєпростору, якість її та синхронізованість з ритмами Поля Свідомості планети і Всесвіту

підтримує її духовне, психоемоційне й фізичне здоров'я як цілісного тілесно-духовного багатомірного комп'ютеризованого комплексу, що одночасно живе й діє не тільки на Землі, але й у паралельних світах (Казначеєв, 1991).

Мовлення як інформація – це компонент ментальної сітки інтерактивного Простору в глобальному світі, що пронизує все, стаючи елементом надслабкої ментальної взаємодії. Важливим є вміння працювати з ментальним полем: сприймати, розуміти закони функціонування, розрізнювати типи, знаходити асоціативні зв'язки, причинно-наслідкові процеси, уміти вибудовувати моделі самозахисту своїх тонких тіл від агресивних астральних сутностей тощо.

Отже, науковці прийшли до розуміння існування Управлінського Першоджерела життя і підвели під це твердження потужну наукову базу. І знову постає сакральне питання: що робити? Напрямок найближчого позитивного поступу кожного з нас передбачає оволодіння знаннями, які йдуть від Вищого Космічного Розуму в наш земний світ та практичне врахування їх у моделях власної життєдіяльності. Доречно надати Слово Першоджерелу, хоча б вибірково, з метою розуміння найближчих еволюційних тенденцій та вимог, які до нас висуваються з огляду на ці фундаментальні трансформації:

1. Для майбутнього Мені потрібні вільні й відповідальні люди, наповнені Любов'ю, а не раби, наповнені почуттям страху перед Творцем! (Одкров. від 14.05.07, т. 44)

2. Настає ПЕРІОД СПІВТВОРЧОСТІ людини й ТВОРЦЯ, але тільки для тих людей, хто успішно склав Екзамен осягнення Одкровення й готовий отримати не тільки Нові Знання, але й ПРИЙНЯТИ УЧАСТЬ (отримати ПРАВО) творити НОВИЙ ПРОСТІР СВІТЛА – Простір СВЯТОГО ДУХА разом (у СПІВНАСТРОЙЦІ) з ТВОРЦЕМ! (Одкров. від 25.07.11, т. 28).

3. Кожна мить вашого існування має бути ЗАПОВНЕНА БОГОМ, а значить, повинна стати черговою миттю УДОСКОНАЛЕННЯ свого внутрішнього «Я»… (Одкров. від 06.06.10, т. 5).

4. Не вимагайте доказів, не вимагайте Чуда ПРЕОБРАЖЕННЯ, бо всі докази у ВІРІ! Знайте: віруючий, довіряючий Богу, а не людині, уже врятований, і це найголовніше, бо Учителем для людей, Великим Учителем, що дає не тільки Знання, але який і творить, ЄСМЬ тільки Бог… (Одкров. від 15.05.15, т. 15).

5. Необдуманий вибір згубний для будь-якої людини, бо наслідки зворотної енергетичної хвилі (звертаю вашу увагу: Мною багатократно посиленою) проявляються у зміні її Карми, а значить, у зміні її долі (Одкров. від 21.06.11, т. 21).

6. Створені за подобою Бога не можуть опускатися до рівня тварин, Творіння має повторювати путь Творящого Начала Начал, і якщо цього немає, то немає й смислу, у всякому разі для Мене, підтримувати таких людей не тільки в Проявленому, але і в Тонкому плані! (Одкров. від 08.05.12, т. 24)

7. Для кожної людини настає час, і не важливо,на якому плані її застала необхідність зробити історичний вибір і стати на сторону тієї Вічності, яка визначається або силами СВІТЛА, або силами Стримування! (Одкров. від 05.01.12, текст 4).

8. Духовність, Віра, Гармонія – ось слова, які повинні супроводжувати все життя людину на Землі й стати фундаментом її Великого майбутнього в других Світах! (Одкров. від 25.01.06, т. 34).

9. Сьогодні важливі розуміючі, Що треба робити для «Завтра», Навантаження на себе приймаючі, Відкриваючі людям Правду! Точніше, потрібні людям Учителя! Учителя Духа, а не тіла!.. (Одкров. від 07.09.18, т. 8–9).

10. Дуальність розкладає Душу! Втрачається хід еволюції… Треба стрибок всередині, Треба переступити своє «Я»!..Не можна жити без Совісті! Життя без Совісті – поганий кінець, Людина пропадає в безвісті, Смерть – це життя Вінець! (Одкров. від 03.09.18, т. 15–17).

11. Людина, як частинка Бога, Може створити все, Важливо, найти ту дорогу, Де Благословіння Моє! (Одкров. від 12.09.18, т. 11).

12. Інформація нікуди не зникає! Відкриття – рівень зв'язку, Людина безпечно проходить, Не розуміючи, що з Богом зв'язана! (Одкров. від 12.09.18, т. 13).

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОЯВУ ПОЛІТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Тетяна Каткова
магістр психології, старший викладач кафедри психології
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
E-mail: katkova963@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-6617-1695

Звернення до проблеми політичної культури молоді та її психологічних чинників зумовлене низкою важливих обставин. У молодому віці відбувається трансформація емоційно-оцінного та когнітивно-опосередкованого ставлення до політичного життя суспільства у його дійово-практичну реалізацію, а також усвідомлення змістовних аспектів політичної діяльності суспільних інститутів зі спробою визначення власної політичної позиції стосовно них. Незважаючи на значну кількість напрямів і підходів, які пояснюють зміст, сутність та особливості прояву політичної культури особистості, розробка цієї проблеми є недостатньою і потребує переосмислення дослідженого раніше та поглибленого розгляду окремих аспектів цієї проблеми.

Політична культура під кутом зору узагальнюючих політико-психологічних характеристик індивіда, ступеня його політичної розвиненості, вміння реалізувати власні політичні знання у межах функціонуючої політичної системи розглядається у працях Є. І. Головахи, В. М. Бебика, М. Ф. Головатого

(Головатий, 2001), М. Н. Корнєва; особливості політичної культури у їхньому тісному зв'язку з політичним вихованням та освітою підростаючих поколінь в умовах суспільних змін розкриваються у працях Т. І. Бєлавіної, М. І. Боришевського, І. В. Жадан; акцент на національній культурі, національному характері та менталітеті робиться в дослідженнях М. І. Пірен (Пірен, 2003), О. М. Рудакевича (Рудакевич, 2001).

Відродження незалежної демократичної держави залежить, насамперед, від громадянської позиції, соціальної активності кожного члена суспільства, передусім молоді. Роль молоді в суспільстві визначається її духовністю, моральними устоями, національними традиціями, загальним рівнем культури. Кожне покоління формується на основі попередніх духовно-моральних основ, що є відбитком соціально-політичних та економічних факторів суспільного розвитку. Сьогодні нова українська держава прагне підтримувати національну культуру, щоб на її основі сформувати цінності, які повинні сприйматися молоддю (Корнаух, 2004: 5).

Проблема формування і розвитку політичної культури сучасної молоді набуває дедалі більшої гостроти. Йдеться про політичну культуру якісно нового рівня – культуру громадянськості, культуру реальної участі у процесах вироблення політики і державного управління. Запорукою того, що нашій молоді не дадуть відсиджуватися у тенетах інфантилізму й апатії, є зусилля громадських організацій, засобів масової інформації, науковців і освітян, спрямованих на соціалізацію молоді, її більш активне залучення до суспільно-політичних процесів.

Українська держава надзвичайно зацікавлена у цивілізаційній соціалізації молодого громадянина, у формуванні в нього демократичної політичної свідомості й культури, законослухняності, які обмежують прояви крайнощів і радикалізму, роблять людину соціально активною, здатною до саморозвитку та самореалізації. Становлення й розвиток державної молодіжної політики передбачає систематичний аналіз стану свідомості як методологічної основи цього процесу

і водночас виступає як необхідна умова формування політичної свідомості, що є основою демократичної політичної культури особи (Марчук, 2001).

Формування політичної культури молоді, набуття нею політичних знань і навичок політичної поведінки є важливою умовою функціонування політики, насамперед держави, в інтересах суспільства. Необхідність засвоєння політологічних знань у сучасних реаліях обумовлюється тим, що оволодіння систематизованими науковими знаннями про політику закладає основу демократичної політичної культури молоді.

Головним засобом подолання негативних рис та деформацій української ментальності та політичної культури повинна стати реалізація великої спільної мети нації побудова суверенної, соборної й демократичної української держави. Крайній індивідуалізм буде подолано формуванням демократичних суспільних відносин та соціально-правової держави, в якій індивідуальна свобода органічно поєднуватиметься з громадянськими обов'язками і відповідальністю.

Суспільство, сім'я, освіта, громадськість у будь-якій країні і за будь-яких умов їх функціонування неодмінно ставлять перед собою завдання виховати людину-громадянина, тобто особистість із певними рисами, якостями та характеристиками, яка вміє знаходити спільну зі своїми співгромадянами мову, дотримуючись заснованих на історичному досвіді, традиціях, надбаннях своїх попередників норм співжиття, що склалися на національному ґрунті (Андронова, 2004).

Не варто, однак, перебільшувати роль і значення мови чи будь-якої іншої складової, що забезпечують єдність етносу. Маємо стверджувати, що на формування етносу саме в тісному поєднанні впливають історія, культура, мова, релігія та інші чинники (Дмитренко, 2005: 5).

Психологічними особливостями політичної культури студентської молоді визначено, з одного боку, ті, що стосуються сфери її політичної свідомості, з іншого особливості політичної поведінки молоді, її практичної залученості до суспільно-політичної діяльності.

Результати дослідження дають змогу окреслити перспективи подальших теоретичних і практичних розробок, що випливають із його контексту. Перспективними, зокрема, можуть стати лонгитюдні дослідження динаміки формування та прояву політичної культури студентської молоді, більш детальний аналіз когнітивно-рефлексивних механізмів її актуалізації, визначення особливостей прояву політичної культури у різних вікових, статевих, регіональних, професійних групах.

ОСОЗНАНИЕ ВРЕМЕНИ В ОТНОГЕНЕЗЕ ЧЕРЕЗ ИЗМЕНЕНИЯ СМЫСЛО-СОДЕРЖАЩИХ СТРУКТУР

Киреева Зоя Александровна
доктор психологических наук, профессор
ОНУ имени И. И. Мечникова
E-mail: z.kireeva@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-5061-8413

Заболотная Елена Степановна
аспирант кафедры общей психологии и психологии развития личности
ОНУ имени И. И. Мечникова

Известно, что психосемантическая парадигма рассматривает индивида как носителя субъективного опыта со своей собственной системой смыслов. Субъективный опыт представляется в виде самостоятельного пространства, осями которого являются обобщенные смысловые основания, используемые испытуемыми для соотнесения стимулов или объектов. Таким образом, такой подход позволяет рассматривать субъекта как некое пространство смыслов, значений, социальных отношений, идентификаций.

Для определения основных смысло-содержащих структур, служащих концептуальной системой, посредством которой в сознании изменяется значение «время» и для возможности сравнить эти смысло-содержащие структуры у индивидов разных возрастных категорий, мы использовали метод субъективного шкалирования (в частности семантического дифференциала (СД)). Как известно, метод семантического дифференциала предложил родоначальник психосемантики Ч. Осгуд. В. Ф. Петренко отмечал, что метод СД является комбинацией метода контролируемых ассоциаций и процедур шкалирования, в котором измеряемые объекты оцениваются по ряду градуальных (трех-, пяти-, семибальных шкал) полюса которых заданы с помощью вербальных антонимов. Субъективное шкалирование позволяет оценить не столько само понятие, сколько восприятие испытуемыми стоящей за ним реальности, поскольку ответы испытуемого «...оказываются весьма относительно связанными со значением слова в том смысле, в каком его принято толковать в семантике. Слово как бы погружается испытуемым в некий глубинный контекст; на глазах экспериментатора происходит осмысление и оценка стоящего за ним представления в воображении информанта».

В основе построения семантических пространств лежат статистические процедуры. В нашем исследовании мы использовали факторный анализ, позволяющий сгруппировать ряд отдельных признаков описания в более емкие категории-факторы. Факторный анализ дает возможность получить не только содержательное, но и количественное описание образа. Благодаря этому возможен переход от большого количества признаков к более емким категориям. Качественный смысл факторного анализа заключается в том, что определяется некоторая ненаблюдаемая и прямо неизмеряемая величина, которая, связана с множеством близких к ней характеристик, последние могут быть измерены.

В нашем исследовании испытуемый должен прошкалировать тестируемый объект (время) по 18 признакам. Так, испытуемые, оценивая объект, размещали его между двумя полюсами

пятибалльной шкалы, полюса которой заданы с помощью вербальных антонимов таким образом, что исследуемому понятию фактически приписывается значение оцениваемого признака в соответствии с субъективной оценкой. Далее, мы использовали факторный анализ, как неотъемлемую часть психологического исследования, в котором имеет место многопараметрическое описание изучаемого объекта и в целях «сжатия» полученной информации. В качестве метода факторизации было выбрано варимакс-вращение. Varimax normalized

Итак, исследование проводилось с испытуемыми в возрасте от 10 до 87 лет. Проведенный факторный анализ на основе семантического дифференциала позволил идентифицировать каждый из 3 полученных факторов – векторов, которые определяют семантическое пространство значения «время» и по которым движется и изменяется индивидуальное сознание в онтогенезе. Что касается интерпретации, названия факторов условные, но на наш взгляд, максимально отражают их смысловую нагрузку. Фактор 1 – «Жизненный цикл», Фактор 2 – «Оценка», фактор 3 – «Свойства». Фактор 1 состоит переменных, включающих этапы жизненного цикла и скорость течения субъективного времени, Фактор 2 состоит из эмоционально-ценностных значений и скорости течения субъективного времени и фактор 3 включает свойства времени и его характеристики.

Количественно-качественный анализ значений в пределах выделенных факторов, позволяет описать и сравнить семантическое пространство для значения «время» в онтогенезе. Пространство индивидуальных смысловых оснований, которые используют испытуемые имеют в онтогенезе как сходные характеристики, так и различные. Так, к общим характеристикам можно отнести, скорость течения субъективного времени (бежит, быстро движется), эмоционально-оценочные характеристики (время – эмоционально положительное, его хватает или нет, насыщенное событиями, ассоциативными реакциями (река, ракета)), свойства времени (последовательность). Основные

различия представлены в факторе 1. В этих обобщенных смысловых образованиях время, как реальность в зависимости от возраста воспринимается по-разному: в 10–12 лет: «я расту», 13–15 лет: «я взрослею», в 16 лет: «время – моя жизнь», в 18–25 лет: «время – мои ценные годы», в 26–40 лет: «время – моя жизнь, и оно летит все быстрее», в 41–55 лет «время – это мгновение», в 55–65 лет: «я взрослею» и «время для меня» и у испытуемых старше 65 лет: «я старею». В онтогенезе время периодично субъективно выступает как «мое» в возрастах 10–11 лет, 15 лет и 18–25 лет и «общее» в 14 лет и 26–40 лет.

Таким образом, мы продемонстрировали, что в обобщенных смысловых образованиях время, как реальность в зависимости от возраста осознается по-разному.

САМОРЕГУЛЯЦІЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ МІЖОСОБИСТІСНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ КОМУНІКАЦІЇ ПІДЛІТКІВ

Тетяна Кириченко
кандидат психологічних наук, доцент
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»
E-mail: glushenko13@ukr.net
http://orcid.org/0000-0002-6845-0628

Комунікація включає весь спектр зв'язків і взаємодій людини в соціумі. Невід'ємною складовою соціального профілю людини, зорієнтованої на міжособистісну комунікативну смислову взаємодію, є саморегуляція. Оскільки самодостатня особистість з адекватною самооцінкою й структурованим Я-образом здатна найефективніше саморегулювати комунікативно-мовленнєву діяльність. В. І. Моросанова

визначає зміст саморегуляції як метапроцеси, які забезпечують самоорганізацію психічної активності людини як суб'єкта дій (Моросанова, 2011). Передбачаємо, що саморегуляція виступає чинником ефективної комунікації у підлітковому віці. Завдяки саморегуляції забезпечується процес взаємодії суб'єктів мовленнєвого спілкування, що сприяє формуванню у підлітків як комунікативних умінь так і вирішенню внутрішніх особистісних проблем і конфліктів. Адже для підлітків характерними є прояви у процесі міжособистісної мовленнєвої комунікації конфліктності, негативізму, несприйняття поглядів і переконань дорослих (батьків, учителів), що призводить до напруженості, вербальної агресивності. Із-за недостатнього рівня розвитку саморегуляції підлітки не завжди здатні контролювати мовлення, вибирати доцільні комунікативні засоби, дбати про культуру взаєморозуміння, передбачати наслідки власних дій у комунікативному процесі тощо.

Міжособистісну мовленнєву комунікацію розуміємо як необхідну взаємодію двох або більшої кількості її суб'єктів, що визначається не тільки як передача інформації й не зводиться до поняття спілкування; це є спеціалізоване використання мовлення для психосоціальної взаємодії, яке передбачає наявність таких комплексних одиниць як говоріння й аудіювання, а їх функціональною комунікативною величиною є висловлювання (повідомлення), що нерозривно пов'язані з лексико-семантичними значеннями слова як при породженні, так і сприйманні та розумінні його.

Вивчення специфіки міжособистісної мовленнєвої комунікації підлітків засвідчує, що найбільш доречним, конструктивним є високий рівень, який характеризується переважанням доцільної мовленнєвої поведінки над ситуативною, імпульсивною, прагненням посісти гідне місце серед ровесників і дорослих, а це мотивує підлітка до саморегуляції мовленнєвої активності. Проведений аналіз висловлювань (повідомлень) підлітків у різних ситуаціях їх комунікативної взаємодії виявив особливості прояву таких мовленнєво-мовних характеристик. Так, коли йдеться про використання у процесі мовленнєвого спілкування

доречних мовних засобів, то тільки 28% респондентів володіли ефективними комунікативними засобами. Переважна більшість респондентів (64%) демонструють у своєму мовленні нерелевантні повторення слів, а інколи навіть цілих речень. Дуже часто (62%) у мовленні підлітків зустрічаються пошукові слова, фрази, а особливо так звані «слова-паразити», що є показниками недоречного мовлення, а саме недостатньо розвинутого літературного мовлення. Наприклад: «ну…та», «ну…типу», «як це …краще сказать», «ну…що ще», «ну… ось десь там» тощо. Але ж тільки доречне формулювання смислів мовцем забезпечує успішну комунікацію.

Результати дослідження свідчать, що в переважної більшості підлітків (83% від загальної кількості респондентів), недостатньо розвинуті вміння активного слухання. Причини недоліків успішного аудіювання пов'язані з уважністю і цілеспрямованістю сприймання мовлення, а також з нетерплячістю, емоційною нестійкістю, бажанням показати своє «Я». Окрім цього, в ситуації конфліктного діалогу, що часто виникає в міжособистісній комунікації підлітків, важливою є кінцева репліка діалогу, яка визначає емоційно-агресивні мовленнєві дії реципієнтів. Наприклад: «Щоб ти здох», «Пішов ти на…», «Будь ти проклятий» тощо. Зазвичай після таких реплік міжособистісна мовленнєва комунікація реципієнтів завершується. Висловлювання з чіткою негативною конотацією виявлено у 47% респондентів. Нами зафіксовано різні граматичні порушення, найпоширенішими з яких є незавершеність фраз, речень, помилкове розміщення залежних членів речення відносно граматичної основи, що свідчить про порушення граматичної структури. Найчастіше (72%) це проявляється в різних мовленнєвих відступах.

У результаті аналізу мовленнєвих текстів підлітків зафіксовано, що найбільш недоцільними висловлюваннями підлітків, які провокували відповідну деструктивну (часто навіть агресивну, конфліктну) реакцію реципієнтів є звинувачення, образи, використання нецензурної лексики, або навіть лихослів'я. Наприклад: «Ти даун не здатний думати», «Бидло,

якби не твоя тупа морда, я б отримав гарну оцінку на уроці», «У тебе зовсім немає мізків, усі повисохали», «Який ти тупий» тощо. Слід зазначити, що в недоцільну (конфліктну) мовленнєву комунікацію суб'єкт включений безпосередньо і є її активним учасником. У цих умовах мовець визначає позицію слухача і розуміння ним висловлювання (повідомлення). Найвищий рівень розуміння визначається не тільки тим, що було сказано, а тим, «навіщо це говорилось і які мовні засоби було застосовано» (Бєлянін, 2003: 104), адже це дає змогу слухачу зрозуміти мотиви та здійснити оцінку мовленнєвих засобів вираження думки мовцем.

Таким чином, результати емпіричного дослідження засвідчили деструктивні (конфліктні) прояви мовленнєво-комунікативних взаємодій у переважної більшості респондентів, а також необхідність пошуку ефективних технологій психолого-педагогічних впливів, спрямованих на розвиток міжособистісної мовленнєвої комунікації.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК ДЛЯ РЕКОНСТРУКЦИИ ОБРАЗА РЕГИОНА (на примере образа Кузбасса)

Ольга Кондратьева
доктор филологических наук, доцент
ФГОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
E-mail: Olnik25@mail.ru
http://orcid.org/0000-0001-9469-3634

Татьяна Фролова
студент
ФГОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
E-mail: tatyana_frolova_97@mail.ru

Предлагаемые тезисы посвящены обоснованию целесообразности использования психолингвистических методик в интенсивно развивающихся областях имиджбилдинга и брендинга регионов. На наш взгляд, исходной точкой формирования успешного имиджа региона является изучение его образа, существующего в обыденном языковом сознании его жителей, а затем и в сознании жителей других регионов. Тем не менее, исследования образов территорий, выполненные с применением экспериментальных методик, позволяющих получить доступ к языковому сознанию, крайне немногочисленны и в большей степени касаются изучения образа стран и частей света (России, Китая, Японии, США, Франции, Европы (см. работы Киселева, 2009; Кулик, 2012; Петухова, Наумова, 2012; Чесноков, 2003; Ши Ся, 2008), нежели отдельных регионов.

Соответственно, проблема изучения образов регионов, существующих в обыденном языковом сознании, остается открытой, а разработка комплексной психолингвистической методики, которая будет использоваться для реконструкции образа региона, является одной из первостепенных задач.

Продуктивной для достижения названной цели нам представляется психолингвистическая методика, включающая три взаимодополняющие процедуры: 1) метод субъективных дефиниций; 2) направленный ассоциативный эксперимент; 3) метод незавершенных предложений. Метод субъективных дефиниций позволит эксплицировать *знания* его жителей о регионе, ассоциативный эксперимент позволит выявить свободные и не всегда осознанные *представления* о регионе, метод незаконченных предложений даст возможность выявить осознанные *оценки* образа региона.

Эффективность предложенной методики была проверена в процессе исследования образа одного из наиболее значимых в стратегическом отношении регионов России – Кузбасса. Под руководством автора статьи студенткой Т. И. Фроловой было проведено анкетирование. Респондентами стали сто жителей Кузбасса в возрасте от 15 до 65 лет, имеющие разный уровень образования, что позволило реконструировать обобщенный образ родного края, существующий в сознании кузбассовцев.

В *первом задании анкеты* информантам предлагалось дать определение слова «Кузбасс». Полученные ответы четко распределяются три семантические группы: 1) «Территория» (43); 2) «Угольный бассейн» (22); 3) «Родина» (22). Анализ показал, что развитая сфера углепромышленности и позитивно-личностное отношение к региону могуть стать значимыми точками для развития эффективного бренда Кузбасса (богатый сырьевой регион и регион, который любят его жители). Тем не менее, в дефинициях нашли отражение отдельные негативные моменты, такие, как проблемы в социальной сфере и сфере досуга и отдыха, на которые следует обратить внимание при дальнейшей работе над позитивным имиджем Кузбасса.

Второй вопрос анкеты (Какие ассоциации у Вас вызывает слово «Кузбасс»?), был нацелен на выявление у кузбассовцев стойких ассоциаций, связанных с регионом. Полученные реакции были разделены на несколько семантических групп: 1) «Угольная промышленность» (106), 2) «Родина» (18), 3) «Территория» (19), 3) «Личная оценка» (30), 4) «Природа,

климат» (26), 5) «Политика, история» (26), 5) «Социальная сфера» (11), 7) «Люди» (11), 8) «Места, учреждения» (5), 9) «Туристические объекты» (3).

Ассоциативный эксперимент показал, в сознании жителей Кемеровской области прочно укоренились такие ассоциации, связанные с Кузбассом, как *уголь, шахты, природа, губернатор*. Большая часть ассоциаций позитивна или нейтральна. Заслуживает внимания тот факт, что зафиксировано всего три ассоциации из сферы «Туристические объекты», в то время как Шерегеш уверенно входит в тройку лучших горнолыжных курортов России. Тем не мене, в сознании кузбассовцев этот факт пока не нашел отражения, соответственно, необходимо усилить деятельность по позиционированию туристических зон Кузбасса, при грамотной работе они могут стать основой для конструирования успешного бренда региона.

Третье задание анкеты ориентировано на выявление осмысленного отношения к региону, на экспликацию эмоционально-оценочной составляющей его образа. Информантам нужно было продолжить два полярных предложения: 1) *Я люблю Кузбасс за то, что/потому что...* и 2) *Я не люблю Кузбасс за то, что/потому что...* В количественном отношении ответы на тот и другой вопрос примерно одинаковы, однако в содержательном наполнении они существенно разнятся. Так, на первом месте среди причин любви к Кузбассу в результате ранжирования по частотности оказались ответы из семантической группы «Родина» (56 ответов), среди причин нелюбви к Кузбассу в начале списка оказалась семантическая группа «Социальная сфера» (38 ответов).

Обращает на себя внимание факт, что семантическая группа «*Угольная промышленность» (16 ответов)* примерно одинаково отражена в качестве причины как любви, так и нелюбви к Кузбассу. Это свидетельствует о том, что в данном направлении требуется более тщательная работа, поскольку очень важно потенциально успешный для формирования бренда региона компонент не трансформировать в негативную составляющую имиджа Кузбасса.

Проведенное исследование продемонстрировало эффективность использования психолингвистических методов для реконструкции образа родного региона, позволило выявить его сильные и слабые характеристики, что даст возможность начать работу по корректировке негативных моментов и эффективно использовать сильные стороны образа региона при создании позитивного имиджа Кузбасса.

ПРАКТИКА ЦЕРКОВНОСЛАВЯНСКОГО ЯЗЫКА В МЕТОДИКАХ РАЗВИТИЯ СЛАВЯНОЯЗЫЧНОГО ПРОСТРАНСТВА МИРА

Андрей Кондрашихин
доктор экономических наук,
кандидат технических наук, профессор
Образовательное учреждение профсоюзов высшего образования
«Академия труда и социальных отношений»
E-mail: svitok_kab@ukr.net
http://orcid.org/0000-0002-6642-6552

Развитие межязыковых коммуникаций в эпоху цифровизации экономик и всех сфер общественной жизни опирается на прочные методологические, научно-методические основы, а в педагогике и образовании – на дидактику, педагогические технологии, наглядно-информационный контент и другие составляющие учебного процесса (Калмыкова, 2014). При этом единым базовым фундаментом выступает массив церковнославянского (Дяченко, 1900) языка (ЦСЯ) как объединяющего начала в духовной, межгрупповой (межстрановой), культурной, идейно-политической коммуникации в евроазиатском регионе. Динамика роли великорусского (Даль, 1980) и других

славянских языков в языковом общении и коммуникациях для большинства постсоветских республик, европейских стран бывшего социалистического лагеря выдвигают новые задачи перед пользователями, решение которых может искать в плоскости психолингвистических знаний по направлениям развития славяноязычного пространства.

Усиление национальных начал языковой политики для независимых государств постсоветской системы разделения труда (Назарбаев, 2018) стимулирует поиск простых и эффективных методик освоения обновляемой языковой надстройки общественного бытия отдельных территорий и регионов на единой языковой основе, например, для целей трудоустройства, получения образования, поддержания научных контактов, военно-технического сотрудничества и др. Аматерские практики подсказывают, что такой основой следует рассматривать ЦСЯ, который считается прародителем современных славянских языков Европы. Однако активные исследовательские практики в институтах славяноязычных государств (Городенская, 2005) пока не нацелены на разработку единой методологии и доступных методик обучения родственным славянским языкам для жителей постсоциалистических стран, хотя численность носителей и пользователей по совокупности языковых групп приближается к полумиллиарду человек.

Сегодня ЦСЯ практически вытеснен из повседневного культурного, бытового, научно-технического общения людей. Однако в его среду можно окунаться периодически, участвуя в церковных богослужениях либо посещая специальные курсы, факультативы при воскресных школах. Практика пользования ЦСЯ совершенствуется домашними занятиями, чтением доступных в продаже текстов на ЦСЯ. Первичные навыки пассивного восприятия текстовых произведений на ЦСЯ снижают психологические барьеры восприятия аудио-передач, просмотра видеопрограмм и участия в тренингах на любом из славянских языков. Удобным дидактическим инструментом параллельного изучения группы славянских языков становятся электронные сетевые ресурсы – он-лайн переводчики,

где выбор опции языка позволяет моментально создавать лингводидактическую цепочку переводного слова (напр., из русского – белорусский, болгарский, боснийский, …), создавая комплексную когницию и формируя внутреннюю уверенность в успешности, эффект (иллюзию) быстроты освоения.

Дальнейшее форматирование постсоветского экономического пространства в цифровой образовательной среде делает ЦСЯ удобным инструментом для развития славяноязычного пространства (как на кириллице, так и латыницей). Новейшие тенденции укрепления межязыковой коммуникации, например, специализированных сообществ, подчеркивают его значимость и эффективность, а также перспективность в качестве предмета изучения психолингвистики.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД САМОЗДІЙСНЕННЯ ВИКЛАДАЧА У ПРОСТОРІ ПРОФЕСІЇ

Ольга Корніяка
доктор психологічних наук, старший науковий співробітник
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України
E-mail: olga.korniyaka@gmail.com
http://orcid.org/0000-0003-1471-9238

Самоздійснення можливе лише через «саморух», що виступає визначальною спонукою психічного розвитку людини. Самодіяльність фахівця дає змогу рухатися в унісон з швидкоплинними суспільними змінами, набувати професійної зрілості, конкурентоспроможності й можливості правильно вирішувати назрілі проблеми. Відтак, постійну самоосвіту і безперервний саморозвиток для набуття майстерності, професіоналізму й фахової досконалості розглядаємо як

головний спосіб самоздійснення викладача вищої школи у просторі професії.

До найважливіших характеристик суб'єкта, котрий виконує професійну діяльність науково-педагогічного профілю, відносимо такі: пізнавальну активність (знання, досвід, інформованість, культуру); соціальну спрямованість і соціальну компетентність; сформованість професійно важливих якостей (мотиваційних, когнітивних, комунікативних (і мовленнєвих), поведінкових); здатність до саморозвитку, самоактуалізації, саморегуляції й самовдосконалення. Крім того, суб'єкт педагогічної і наукової діяльності має володіти, крім традиційно вичленовуваних дослідниками певних знань і навичок, спеціальних здібностей, особистісно значущих і професійно важливих якостей, ще й, за О. Б. Старовойтенко (2007), трьома пріоритетними началами: професійним (інтелектуально-творчим), етичним і рефлексивним. У своїй сукупності, взаємозумовленості та взаємодії одне з одним вони концентровано виражають досягнутий цим фахівцем стан життєвого й професійного самоздійснення.

Емпіричне дослідження показало, що серед найбільш виражених предикторів досягнення викладачем вищої школи високого рівня самоздійснення у професії вирішальне значення мають *комунікативні чинники,* що зумовлено специфікою його професійної діяльності, здійснюваної у формі науково-педагогічного спілкування. Зокрема, серед сукупності прогностичних чинників впливу на процес і результат досягнення викладачами внутрішньопрофесійного самоздійснення комунікативні чинники займають 64,3% (решта – відповідно 35,7%). Водночас частка комунікативних чинників серед визначальних чинників досягнення викладачами зовнішньопрофесійного самоздійснення є помітно меншою і дорівнює 44%.

За допомогою регресійного аналізу також з'ясовано, що найбільш вираженим чинником досягнення цими фахівцями високого рівня професійного самоздійснення (загального, внутрішньо- і зовнішньопрофесійного) став показник

«креативність у сфері ділового спілкування». Цей показник має найвищу прогностичну силу: коефіцієнт множинної регресії дорівнює: R = 0,71–0,89, а кількість поясненої дисперсії становить: R^2 = 0,51–0,77. Відтак, креативність як здатність до нестандартного розв'язання комунікативних завдань, прояв творчості у реалізації комунікативної складової професійної діяльності визначає найбільшою мірою професійне самоздійснення викладача вищої школи.

Дослідження дало змогу визначити й інші провідні чинники внутрішньо- і зовнішньопрофесійного самоздійснення цього фахівця. До таких, достатньою мірою виражених чинників належать: внутрішня професійна мотивація й зовнішня позитивна мотивація; ключові критерії (мотиваційний, когнітивний та інструментальний) комунікативної компетентності у сфері ділового спілкування; професійна компетентність – у тому числі креативна, інформаційна, самоосвітня та педагогічна; показники невербальної виразності педагога; ціннісні орієнтації; особистісна креативність; контактність і, нарешті, вміння викладати свої думки.

На підставі результатів емпіричного дослідження ми з'ясували такі *основні напрямки* (і пов'язані з ними завдання) психологічного супроводу професійного самоздійснення викладача вищої школи: 1) поглиблення змісту власної професійної діяльності й досягнення задоволеності своєю роботою; 2) постійний розвиток внутрішньої та зовнішньої професійної мотивації; 3) розвиток ціннісних орієнтацій, притаманних особистості, що самоактуалізується; посилення ціннісного ставлення до обраного фаху; 4) досягнення творчої та креативно-комунікативної спрямованості особистості, забезпечення постійного вияву креативності у сфері професійного спілкування і життєдіяльності загалом; 5) інтенсивний розвиток професійної компетентності й таких її структурних складових, як інформаційна, креативна, педагогічна та самоосвітня компетентності; 6) вдосконалення комунікативної компетентності як ключової складової професійної компетентності з акцентом на таких її складових: на

мотиваційному, когнітивному та інструментальному критеріях; б) мовленнєвій компетентності; в) невербальній (педагогічній) виразності мовленнєвої комунікації викладача; 7) розвиток контактності як вміння швидко встановлювати глибокі й емоційно насичені контакти з іншими людьми.

Як показало дослідження, особистісній реалізації й самоздійсненню викладача в обраній професії сприяє психологічне забезпечення у таких *формах*: психологічне консультування, тематичні бесіди, комунікативний тренінг, соціально-психологічне тренування, ділові ігри, раціоналізація професійних завдань через відповідне інформування, різні засоби психорегуляції, а також заходи, спрямовані на підтримку доброго стану здоров'я і профілактику виникнення негативних особистісно-професійних явищ. Для фасилітації розвитку особистості цього фахівця, створення можливостей для креативної комунікативної діяльності й творчого самовираження у просторі професії надзвичайно важливий індивідуальний підхід.

В якості *інформаційної підтримки* розвитку самоздійснення викладача у складних ситуаціях професійної взаємодії можна використати такі копінг-стратегії (І. Ващенко, М. Замишляєва, Т. Крюкова, Є. Куфтяк, Р. Лазарус, С. Фолкман): а) конструктивні (самоконтроль, планування рішення, пошук соціальної підтримки); б) порівняно конструктивні (прийняття відповідальності, позитивна переоцінка); в) неконструктивні (дистанціювання, конфронтаційний копінг, уникання): їх реалізація потребує ще й рекомендацій психолога стосовно вікових та типологічних особливостей особистості.

Крім того, психологічне сприяння професійному самоздійсненню особистості повинне забезпечуватися на всіх етапах її професійного становлення й мати постійний характер.

Як профілактичний засіб запобігання професійним деформаціям та забезпечення професійного самозбереження можуть виступати креативність у сфері ділового спілкування і постійний творчий підхід у діяльності, пошук нових варіантів

виконання зумовлених фахом функцій, чергування теоретичних і практичних дисциплін, урізноманітнення сфер спілкування та виконання спеціально розроблених завдань, наближених до реальності.

КОНЦЕПТ «ЦЕРКВА» У МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ СТУДЕНТІВ МАЙБУТНІХ СВЯЩЕННОСЛУЖИТЕЛІВ

Наталія Коструба
кандидат психологічних наук
Східноєвропейський національний університет
імені Лесі Українки
E-mail: chmil.nata@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-3852-4729

Актуальність дослідження особливостей релігійної спільноти пов'язане з спробами України отримати автокефалію, єдину церкву в державі. На цьому фоні, важливим є вивчення розуміння концепту «церква» діячами релігійного культу.

Церкву зазвичай трактують як релігійну організацію, що здійснює культову діяльність. Великий тлумачний словник сучасної української мови (2005) пропонує два визначення концепту «церква»: 1) релігійна організація духівництва і віруючих, об›єднана спільністю вірувань і обрядовості; 2) будівля, в якій відбувається християнське богослужіння.

У філології концепт «церква» досліджується у межах релігійної православної церковної лексики (Михайлова, 2004: 8–9) Так, філологи стверджують, що земна церква – це священнослужителі та миряни, які в певних місцях здійснюють таїнства і обряди, прославляють Бога, Богородицю і святих, зберігають і передають основи віровчення. Науковці у галузі

соціології зазначають, що у контексті глобалізованих суспільних відносин концепт церкви зазнає змін і уже не відповідає ідеальному (традиційному) типу «церкви» (Sengers, 2012). Філософи і теологи наголошують на існуванні різниці між номінальним та реальним визначенням концепту «церква», або ж описують його через абстрактні поняття («віруючі в Христі» і т.п.).

Для вивчення специфіки розуміння церкви студентами-богословами вищих духовних навчальних закладів було вирішено провести експериментальне дослідження з використанням методу вільного асоціативного експерименту.

Метою дослідження є виявлення асоціативного поля концепту «церква» за даними вільного асоціативного експерименту в студентів-богословів.

Вільний асоціативний експеримент проводився у 2016 році у межах апробації тренінгу професійного становлення майбутніх священнослужителів із студентами-богословами із Волинської православної богословської академії Київського патріархату методом письмового анкетування. В експерименті взяли участь 8 осіб віком від 18 до 23 років.

Слово-стимул «церква», як місце теперішньої та майбутньої діяльності майбутніх священнослужителів, дало можливість отримати 7 різних асоціативних реакцій студентів-богословів: «дім Божий», «будівля», «Божа», «люди», «святиня», «храм», «наша». Частотним словом-асоціацією виявилось «дім Божий» (повторювалось двічі). Більшість отриманих слів відображають понятійний компонент («будівля», «святиня», «храм»), проте було виявлено і реакції-оцінки («Божа», «наша»). Особливою є асоціація «люди», що відображає уявлення студентів про церкву не лише як будівлю, але і як прихожан, вірян.

Аналіз отриманих асоціацій здійснювався за логічним компонентом, а саме бралось до уваги до якого типу реакцій можна віднести кожне із отриманих слів – центральної чи периферичної. Так, виявлено, що більшість слів (4) виражають прямий зв'язок слова-стимула та асоціації, тобто є центральними логічними реакціями («дім Божий», «будівля», «люди», «храм»),

що становить 57%. Периферичні логічні реакції представлені меншою половиною слів (3), а саме це такі асоціації як «Божа», «святиня», «наша», що становить 43%.

Аналіз отриманих асоціацій здійснювався за граматичним компонентом, а саме бралась до уваги до якого типу реакцій можна віднести кожне із отриманих слів – синтагматичної чи парадигматичної. Так, було виявлено, що 5 слів-асоціацій є парадигматичними реакціями, тобто відносяться до однієї частини мови із словом-стимулом «церква». У відсотковому співвідношенні парадигматичні реакції представлені 71,4%. Синтагматичні реакції представлені прикметниковим типом: «Божа», «наша». Так, синтагматичні реакції відображають 28,6% від отриманих слів-асоціацій. Переважання парадигматичних граматичних реакцій свідчить про достатню розвиненість аналітичності та комплексності мислення досліджуваних.

Отже, психолінгвістичний аналіз слова-стимулу шляхом вільного асоціативного експерименту виявив, що у мовній картині світу студентів майбутніх священнослужителів концепт «церква» відображається як «дім Божий». У отриманому асоціативному матеріалі переважають парадигматичні граматичні та центральні логічні реакції.

Перспективи дослідження вбачаються у подальшому психолінгвістичному аналізі концепту «церква», а також вивчення асоціативного поля цього концепту в студентів представників інших спеціальностей.

ПСИХОЛІНГВІСТИКА ТА КІБЕРБЕЗПЕКА (ГУМАНІТАРНІ АСПЕКТИ)

Юлія Крилова-Грек
кандидат психологічних наук, доцент
Державний університет телекомунікацій
E-mail: doca123@ukr.net
http://orcid.org/0000-0002-2377-3781

На сьогодні питання кібербезпеки та захисту персональних даних стосується не тільки спеціалістів, які займаються технічною стороною питання. Вміння захистити конфіденційну інформацію стало життєво необхідним, як на особистісному рівні, так і на рівні установ та організацій.

Тому, в контексті сучасного інформаційного суспільства, робота спеціаліста з кібербезпеки, окрім технічних знань також передбачає свободу та незаангажованість світосприйняття, що дає змогу виявити викривлену реальність, що штучно створюється для впливу на світосприйняття різних груп населення.

При розгляді гуманітарної сторони кібербезпеки ми розділяємо питання соціальної інженерії та питання фейкових повідомлень разом із маніпулятивними текстами.

В багатьох випадках, кібербезпека порушується не стільки технічними засобами, скільки шляхом соціальної інженерії, що ґрунтується на психологічному впливі з метою отримати закриту, конфіденційну інформацію.

Методи впливу на суб'єкта орієнтовані на зміну людської поведінки, порушення організаційних інструкцій установи або спонукання до ігнорування особистісних законів самозбереження. Методи націлені на вплив на емоційно-чуттєву сферу суб'єкта та спонукання до прийняття нераціональних рішень, що не мають логічного пояснення. Що стосується технік соціальної інженерії, то вони ґрунтуються на провокуванні поведінкових помилок в сприйнятті та аналізі інформації,

що призводять до нелогічних інтерпретацій, ірраціональної поведінки та реакції на ситуацію.

Тому, дослідження гуманітарного аспекту кібербезпеки та розробка інструментів протидії, є важливою роботою, яка дозволить здійснювати контроль на кількох рівнях: рівні запобігання та рівні протистояння загроз. На рівні запобігання ми акцентуємо увагу на виявленні загроз та маніпуляцій, розпізнавання моделей штучної реальності (картини світу), які здатні впливати на соціум та створювати потенційні загрози на різних рівнях (від особистісної до національної безпеки).

Ми досліджуємо психолінгвістичну сторону питання впливу та протистояння у ситуаціях, що націлені на порушення кібербезпеки, отримання закритих даних та дестабілізації ситуації. Ми аналізуємо які лінгвістичні конструкції та засоби використовуються для здійснення впливу на емоційно-чуттєву сферу та досліджуємо основні прийоми психологічного супротиву через аналіз дискурсу протилежної сторони. Треба зауважити, що в нашому дослідженні мова йде про текстову он-лайн інформацію (новини, блоги, пости тощо), яка має тенденцію до швидкого розповсюдження. При чому, існує певна неприємна закономірність в швидкості розповсюдження матеріалів, що не відповідають дійсності. В більшості випадків фальшиві новини досягають багатомільйонної аудиторії набагато швидше ніж ті, що відображають реальні факти. Розповсюдженню неправдивої інформації сприяє велика популярність соціальних мереж. Подія або факт, що впливає на емоційно-чуттєві зони сприйняття не піддається ґрунтовному аналізу – вона лайкається, поширюється, набирає обертів та врешті займає нішу «правди», залишаючись у вигляді пліток. Адже образи, що апелюють до афективно-емоційної сфери, краще запам'ятовуються та блокують раціональні зони мислення когнітивно-раціональної сфери.

Яким чином це пов'язано з кібербезпекою? Інформація у вигляді інтерпретації впливає сильнішим за будь-який фізичний продукт. Фальшиві новини розповсюджуються набагато швидше в онлайн просторі та в певних ситуаціях становлять небезпеку

для суспільства. Наприклад, травматичними подіями можуть скористатися зацікавлені сторони для дестабілізації ситуації, сіяння паніки, національної ворожнечі. Такі маніпуляції можуть мати наслідки не тільки у внутрішній політиці, але й на міжнародному рівні.

Гуманітарна сторона кібербезпеки реалізується через запобігання впливу маніпулятивного контенту на свідомість. Основні прийоми супротиву виробляються через аналіз дискурсу протилежної сторони за допомогою психолінгвістичного аналізу текстів.

Наприклад, при аналізі письмових інформаційних повідомлень, доцільно виділяти семантичні конструкції, які аналізуються методами лінгвістики, психолінгвістики, логіки. Ми маємо на увазі такі методи як, лексико-семантичний, лексико-стилістичний аналіз, модифікована автором методика оцінки змістової сторони тексту (Доблаєв, 1969; Дридзе, 1980; Жинкин, 1982), методика семантичного диференціалу (Бурларчук, Морозов, 1999), частково метод інтент-аналізу (Ушакова, Павлова, 2005). Для встановлення логічності та обґрунтованості інформації ми застосовуємо закони логіки. До того психолінгвістичний підхід передбачає аналіз семантичних одиниць тексту, стилістичних засобів та прийомів. При обиранні текстів особливо щільна увага приділяється повідомленням, що мають направленість на емоційно-чуттєву сферу, аналізуємо їх суб'єктивність та наявність підтверджуючих фактів.

Треба зауважити, що у питаннях кібербезпеки окрім психолінгвістичного аналізу доцільно використовувати й додаткові методи, такі як факт чекінг, характеристика джерела інформації, а у випадку шахрайської соціальної інженерії зважати на раціональність та обґрунтованість прохань.

Такий комплексний психолінгвістичний аналіз дає змогу виявити кореляцію між психологічними та лінгвістичними прийомами, проаналізувати їх продуктивність (ефективність), логічність викладення, визначити характер висловлювань, конотативно-оцінний елемент контекстів.

Таким чином використання методів психолінгвістичного аналізу спрямовані на 1) покращення орієнтації в інформаційно-

медійному просторі, 2) розвитку вмінь аналізувати інформацію, яка надходить до споживача.

Ми вважаємо психолінгвістичні інструменти доволі ефективними для боротьби з гуманітарними загрозами: вони допомагають виявляти маніпуляції, встановлювати мету текстів та методи розповсюдження викривленої реальності, і що є найголовнішим – вони дають змогу викривати ситуації, що представляють загрозу безпеці соціуму.

ДІАГНОСТИКА КОНТЕКСТНОГО РОЗПОВІДНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Юлія Кролівець
аспірантка
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»
E-mail: yuliadiadiusha@ukr.net
https://orcid.org/0000-0003-2476-5772

Контекстне мовлення – це форма зв'язного мовлення мовця. Воно своїм змістом створює передумови для розуміння його іншими людьми без їхньої обізнаності з ситуацією, про яку йдеться (Леушина, 1941). У процесі вивчення особливостей розповідного мовлення дітей дошкільного віку, контекст був одним із головних аспектів, на якому зосереджувалась увага. Були обрані відповідні контекстному критерію показники (послідовність викладу розповіді, логічна зв'язність викладу розповіді, цілісність) для вивчення особливостей цього мовленнєвого феномену. Отже, метою даного дослідження було виявити рівні розвиненості в дітей дошкільного віку контекстного мовлення в результаті аналізу їхніх розповідних продуктів. У діагностиці взяло участь 28 дітей середнього

(4–5 років) і 22 дітей старшого (5–6 років) дошкільного віку. Дослідження проводилось на базі ЗДО «Сонечко» м. Переяслав. Для вивчення контекстності розповідного мовлення дітей використовувались методика «Встановлення послідовності подій» О. М. Бернштейна (1911) та методи психографологічного аналізу та дискурс-аналізу.

Завдяки методиці О. М. Бернштейна виявлялась розвиненість у дошкільників операцій доцільного розташування структурних частин розповіді, зв'язний перехід від однієї її частини до іншої. Завдання методики полягало в тому, що дослідник показував дитині сюжетні картинки, об'єднані однією темою, й просив розкласти їх в послідовності, з чого все почалося, що було далі й чим закінчилася подія.

Згідно з результатами дослідження за показником послідовність викладу подій виокремлено такі рівні в середній групі (рис. 1.): середній рівень – 6%, низький рівень – 94%; у старшій групі: високий рівень – 5%, середній рівень – 24%, низький рівень – 71%.

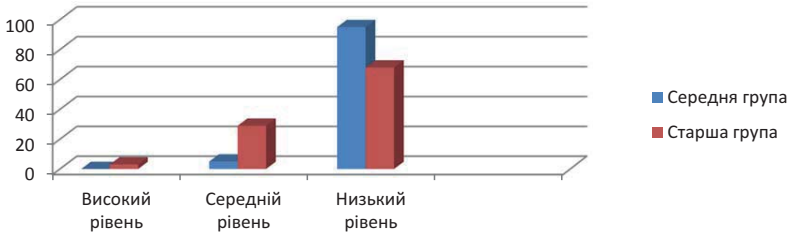


Рис. 1. *Рівні сформованості контекстного мовлення за методикою: «Встановлення послідовності подій» О. М. Бернштейна.*

При вивченні логічної зв'язності викладу подій в розповідному мовленні дітей використовувався метод психографологічного аналізу (Засєкіна, Засєкін, 2008). Коефіцієнт логічної зв'язності вираховувався за формулою співвідношення загальної кількості службових слів (сполучників і прийменників) до загальної кількості речень: *К лог. зв'язн. = служб. слів / 3N речень*.

За результатами дослідження згідно з показниками логічної зв'язності виділено такі рівні в середній групі (рис. 2.): середній рівень – 5%, низький рівень – 95%; у старшій групі: високий рівень – 3%, середній рівень – 29%, низький рівень – 68%.

Діагностика цілісності розповідного висловлювання здійснювалась за методом дискурс-аналізу. Відповідно, здійснювався аналіз розповідних продуктів дітей дошкільного віку за серією сюжетних картинок та з власного досвіду з метою виявлення в них операцій смислового узгодженням між собою частин тексту й речень та визначення здатності дітей цілеспрямовано будувати синтагматичні структури. Обчислення показника цілісність відбувалось з розрахунку: 3 бали – дитина дотримується загального задуму розповіді, усі мікротеми висловлювання відповідають єдиній темі; 2 бали – дитина дотримується загального задуму розповіді, однак, деякі мікротеми не відповідають загальному задуму тексту; 1 бал – висловлювання характеризується тим, що починається одним задумом, а закінчується іншим; 0 балів – дитина не дотримується загального задуму розповіді, висловлювання складається із сукупності самостійних, незв'язних між собою мікротем.

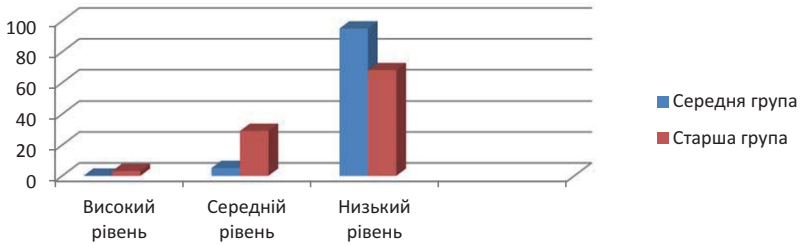


Рис. 2. *Рівні сформованості логічної зв'язності викладу подій в розповідному мовленні*

Згідно з результатами дослідження за показником цілісність виокремлено такі рівні в середній групі (рис. 3.): високий рівень – 46%, середній рівень – 19 %, низький рівень – 35 %; у старшій групі: високий рівень – 62 %, середній рівень – 5 %, низький рівень – 33 %.

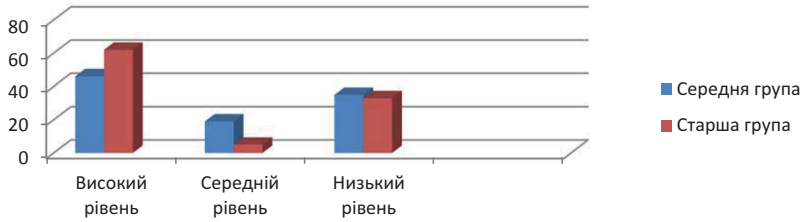


Рис. 3. *Рівні розвитку цілісності в розповідному мовленні дітей*

Отже, можна зробити висновок, що показники послідовність викладу подій та логічна зв'язність висловлювання мають низький рівень розвитку в дітей. Як бачимо, за цими показниками у середніх групах взагалі відсутній високий рівень розвитку. Показник цілісності відрізняється від попередніх й характеризується відносно високим рівнем розвиненості в дошкільників. Це пояснюється тим, що розповіді дітей були обмежені однією темою, де задум був наперед визначений.

Вцілому контекстне мовлення дітей старшого дошкільного віку сформоване на більш вищому рівні ніж у дітей середнього дошкільного віку. Однак, загальний рівень розвитку контекстного мовлення дітей (в сукупності усіх показників) знаходиться на недостатньому рівні й потребує цілеспрямованого навчання.

ЯЗЫКОВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ КОРРЕЛЯЦИИ ФУНКЦИЙ СОЗНАНИЯ И МОЗГА

Василий Крутов
доктор юридических наук,
кандидат педагогических наук, профессор,
вице-президент по развитию Глобального союза ученых за мир
E-mail: kv.gusp@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-0972-4200

Проблема исследования заключается в отсутствии точных сведений о том, каковы механизмы и процессы, формирующие языковую компетенцию носителя языка с точки зрения корреляции функций Сознания и мозга. Исходя из проблемы, *объектом* нашего изучения была определена корреляция функций Сознания и мозга, *предметом* – механизмы и процессы, формирующие языковую компетенцию носителя языка с точки зрения корреляции функций его Сознания и мозга.

Целью исследования следует считать идентификацию механизмов и процессов, которые формируют языковую компетенцию носителя языка с точки зрения корреляции функций его Сознания и мозга.

Методология исследования.

Для нашего исследования как оптимальная была избрана общепринятая классификация: философские методы, общенаучные методы, отраслевые (специальные) научные методы.

Для достижения поставленной цели из группы *философских методов* был отобран идеалистический философский метод, предполагающий «признание в качестве первоначала и определяющей силы идеи, а материи – как производной от идеи, ее воплощением» (Идеализм, 2018). Отчасти нам близок и метод рационализма как «философский метод и направление в философии, в силу которого истинное, абсолютно достоверное знание может быть достигнуто только с помощью разума

(то есть, выведено из самого разума) без влияния опыта и ощущений» (Рационализм, 2018).

Из группы *общенаучных методов* мы избрали индуктивно-дедуктивный метод. Для сравнения изучаемых явлений мы обратились к методу аналогии, который предполагает процесс поиска похожих и различных функций Сознания и мозга.

В исследовании мы обратились к методу моделирования языковой компетенции для самосовершенствования механизмов Сознания человека с использованием идеи нейрогенеза. Последнюю мы приняли в качестве исходных положений, или постулатов (аксиоматический метод), которые в исследовании доказываются логическим путем. Ключевым для нашего исследования стал метод восхождения от абстрактного к конкретному. Он позволил двигаться от исходной абстракции (неполного знания о корреляции функций Сознания и мозга) с помощью последовательных этапов углубления знаний (о трактовке языковой компетенции) к результату – целостному изложению в конкретной теории самосовершенствования механизмов Сознания человека.

Из *отраслевых научных методов* мы избрали несколько методов психологии (при опоре на классификацию, предложенную Б. Г. Ананьевым (Ананьев, 1980)), психолингвистики (с учетом классификации, описанной А. А. Леонтьевым (Леонтьев, 2003: 73–81)) и нейрогенеза (Коровин, 2017).

Из классификации ***психолингвистических методов***, предложенной А. А. Леонтьевым (Леонтьев, 2003: 73–81), мы обратились к психолингвистическому эксперименту. Описанные современные ***методы нейрогенеза*** (Коровин, 2017) непосредственно не использовались нами при исследовании, однако результаты наших коллег были достигнуты с помощью таких методов: *иммуногистохимическое исследование* и *конфокальная микроскопия*.

Методика нашего исследования состояла в нескольких процедурах.

1. Определение неистинности постулатов материализма относительно локализации Сознания.

2. Обоснование критики локализационизма с помощью опровержения явления афазии и роли в нем Сознания.

3. Идентификация корреляции Сознания, мозга и языковой компетенции.

4. Доказательство независимости функций Сознания и мозга с помощью фактов эволюционного развития.

5. Определение феноменологии Сознания и метафизики Мозга.

6. Обоснование положения о том, что мозг не порождает Сознание, но лишь улавливает его «послания», следовательно, языковая компетенция не является функциональным приоритетом мозга.

Выводы, к которым мы пришли, могут быть изложены в следующих утверждениях:

1) при анализе процессов языковой компетенции в филогенезе необходимо учитывать различные доминанты в развитии функций Сознания и мозга;

2) упомянутые различия позволяют отрицать факт возможности доказательства того, что афазия речи как нарушение функций мозга может объяснить явление нейрогенеза;

3) сам же нейрогенез опровергает наличие прямой детерминирующей корреляции функций Сознания и мозга;

4) социализация сама по себе не может быть источником языковой компетенции, а лишь способствует (возможно, по принципу резонанса) подключению сознания ребенка к определенным информационно-энергетическим матрицам;

5) мозг не порождает Сознание, он лишь обрабатывает следствие процесса мышления – его результат, является приемником-передатчиком, действует по принципу биоквантового компьютера;

6) основа Сознания – Мировое Информационное Поле или Вселенское Сознание, с которым индивидуальное Сознание взаимодействует по принципу обратной связи;

7) Вселенское Сознание можно представить как информационно-полевую структуру, «окружающую» индивидуальное Сознание, которая с помощью Мозга *индуцирует* его появление и развитие.

МОРАЛЬНІ СУДЖЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ПОКАЗНИК ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ

Любов Лохвицька
кандидат педагогічних наук, доцент,
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет імені Григорія Сковороди»
E-mail: liubovalo@bigmir.net
https://orcid.org/0000-0001-6852-5477

Сучасна психологічна наука має чималий арсенал напрацювань про особливості зростання особистості в період дошкільного дитинства. Одним із вагомих складників є моральний розвиток, що своєю чергою визначається низкою структурних компонентів, з-поміж яких вирізняються моральні судження. Останні починають з'являтися саме в дошкільному віці та відбувається їх інтенсивний розвиток. Моральні судження дітей дошкільного віку відзначаються низкою специфічних ознак. Щодо зазначеного доречним буде звернення до витоків вивчення питання морального розвитку особистості в дослідженнях зарубіжних учених.

Підвалини процесу морального розвитку в сегменті генези морального судження глибоко розкриті в роботах швейцарського психолога Ж. Піаже (J. Piaget, 1932). Учений зосереджував увагу на моральних судженнях як на домінантах морального розвитку особистості. Слід зауважити, що до нього

інші зарубіжні дослідники також утілювали намір з'ясувати сутність моральних суджень та особливості перебігу їх розвитку в дитячому віці. Така ідея належить англійському психологу Дж. Селлі (1895), який здійснив опис ознак моральних суджень особистості, французькому психологу Г. Компере (1912), увага якого була зосереджена саме на вивченні зазначеного феномену в дітей. У роботах Ж. Піаже презентовано розлоге трактування моральних суджень, зокрема щодо розвитку розуміння дітьми моральних правил. Учений дійшов висновку про наявність 4-ьох закономірних етапів у їх розвитку, причому на кожному з них рівень моральних суджень дитини характеризується відповідними особливостями. Зокрема, на першому етапі (орієнтовно до 5-ти років) відбувається засвоєння й розуміння правил поведінки та їх констатація. На другому (після 5-ти років) – діти здійснюють моральне судження за фактом наслідку дій, а не за намірами іншого. За концепцією Ж. Піаже, на цьому етапі моральні судження відзначаються моральним реалізмом, коли дитина сприймає норми і правила поведінки як незмінні, безперечні принципи, за порушення яких треба нести сувору відповідальність. Третій етап відзначається тим, що діти починають визначати мотиви, бажання, що спонукали їх до виконання дії (уже превалюють наміри, а не наслідок). На четвертому етапі (у старшому віці) відбувається усвідомлення моральних правил і розвивається здатність змінювати їх самостійно, при цьому обґрунтовуючи власну позицію; починає зароджуватися моральний релятивізм – усвідомлення факту, що норми і правила поведінки не є «абсолютною» істиною, догмою, що за домовленістю між людьми при потребі вони можуть змінюватися. Так виникає автономна мораль і «формування внутрішніх моральних принципів» (Piaget, 1932: 221).

Стосовно до дитячого віку, то вчений зауважував, що діти можуть висловлювати моральні судження про такі поняття як правда і брехня, справедливість і несправедливість, що складають фундамент моральних категорій. Ж. Піаже стверджував, що дітям притаманне некритичне ставлення до тих вимог, які ставлять дорослі, вони сприймають подане

ними як безумовне, а тому й назвав мораль релятивною. Щодо автономної моралі (коли моральні норми і принципи стають власним досягненням особистості, переходять у внутрішній план), то він вважав її невластивою дітям.

Для дослідження розвитку моральних суджень у дошкільників як показника їх особистісного зростання була використана проективна кольорово-рисункова методика «Добро і зло» (розроблена Т.П. Авдуловою, 2014; модифікація Л.В. Лохвицької, 2018). Мета її використання спрямована на діагностичне дослідження розвитку моральних уявлень, морального мислення, моральних ідеалів, критеріїв оцінки моральної поведінки оточуючих людей, вивчення моральних і соціальних переживань. Проективний малюнок «Добро і Зло» виражає загальні принципи ставлення дитини до дійсності, моральні та соціальні погляди особистості, розуміння критеріїв добро і зло, балансування їх співвідношення. Бесіда за змістом малюнка дозволяє визначити рівень моральних суджень дитини, узагальненість моральних категорій.

Змістова сторона обробки отриманих результатів полягає в здійсненні аналізу змісту малюнка, образів Добра і Зла на ньому, їх соціальною та моральною співвідносністю. Зазвичай, дівчатка в малюнках «Добро і Зло» часто зображують казкові сюжети і традиційний образ «принцеси-красуні», який наділяється позитивними рисами, а хлопчики часто зображають хуліганів, військову тематику, битви, збройне протистояння сил. Основним показником є наявність узагальнених моральних еталонів. Змістовий аналіз включає комплексну оцінку відповідей дитини на запитання в контексті представлених у малюнку моральних образів. Запитання до дітей можуть варіюватися залежно від зображеної моральної ситуації і ходу проведення бесіди. Запитання мають бути спрямовані на змістове уточнення морального сюжету малюнка, емоційне ставлення дитини до його змісту і уявлень про поняття Добро і Зло. Звідси робимо твердження, що моральні судження дітей дошкільного віку, з одного боку, відзначаються елементарністю, конкретністю, а з іншого, – тісним зв’язком із моральними почуттями та емоціями.

Отже, у дошкільному віці ***моральні судження*** ґрунтуються на сприйнятті й опануванні моральних понять, визначенні власного морального ставлення та розвитку початкових умінь робити моральні умовиводи про дотримання моральних норм і правил поведінки.

Таким чином, можемо виокремити такі узагальнювальні позиції: у дошкільному віці в дітей складаються перші моральні судження й оцінки, початкове розуміння суспільного сенсу моральної норми. Розвиток моральних суджень характеризується відповідною віковою етапністю й рівневістю. Значний вплив на рівень моральних суджень дошкільників здійснюють дорослі в процесі виховних впливів.

ДИСКУРСИВНІ ПРАКТИКИ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ірина Луценко
доктор педагогічних наук, доцент
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова
E-mail: sofiras@ukr.net
http://orcid.org/0000-0001-8360-9943

На сьогодні дискурс як психолінгвістичний феномен описаний достатньо добре й проблематика досліджень підтверджує це (Бенвенист, 1974; Хабермас, 1996; Ван Дейк, 1989; Серио, 1999; Шейгал, 2000; Карасик, 2000; Иссерс, 2003, Калмиков, 2010). Проведені дослідження дозволяють висновувати: дискурс створюється мовцем для слухача з певною метою в певний час, у певному місці.

У ряді досліджень дискурс тлумачиться як семіотичний процес, що реалізується в різних видах дискурсивних практик

(Греймас, 1983). Поняття «дискурсивні практики» теоретично обґрунтовується (Деррида, 2000; Kristeva, 1981) та тлумачиться як змістово та формально близькі дискурси, об'єднані особливими правилами побудови. Дискурсивна практика – це типізований спосіб реалізації мовленнєвої діяльності, яка здійснюється відповідно до вимог певного типу дискурсу в тій чи тій комунікативній сфері соціальної або професійної групи (Семенець, 2014).

З огляду на те, що, будь яка галузь людської діяльності має власний, характерний для неї дискурс, його досліджують за тематичною і професійною спрямованістю, що й привернуло увагу дискурсивної психолінгвістики до вивчення особливостей педагогічного дискурсу.

Водночас в психолінгвістиці розвитку тема особливостей професійного дискурсу з дітьми дошкільного віку досліджена недостатньо, хоча й існують окремі дослідження, зокрема: Jose, 1988; Richard, Street, Joseph Cappella, 1989; Filippova, Astington, 2010; Перевалова, 2013. Однак вони не розкривають те, які типи дискурсів забезпечують найбільш ефективну вербальну комунікацію з дітьми дошкільного віку, зокрема, з тими, які пережили психотравмівні події.

З метою виявлення особливостей дискурсивної практики вихователів з дітьми дошкільного віку, зокрема з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб, здійснено інтерпретацію комунікативних законів спілкування, сформульованих І. Стерніним (Стернін, 2001). Також проводилися цілеспрямовані спостереження за професійно-мовленнєвим спілкуванням вихователів з дітьми, у ході яких відбувалася фіксація використаних педагогами дискурсів. Наведемо спочатку інтерпретацію комунікативних законів. Це закони:

- *дзеркального розвитку спілкування*, згідно з яким його учасники імітують одне одного. Педагог ураховує дію цього закону для нейтралізації негативних способів вербальної комунікації вихованців й продукує у своєму мовленні, наприклад, *дискурс-ввічливу згоду*, *дискурс-ввічливу відмову*;

• *закон залежності ефективності спілкування від комунікативних зусиль його учасників.* Педагог приділяє належну увагу всім фазам породження мовлення як у власних висловлюваннях, так і у мовленнєвій діяльності дітей;

• *закон ритму спілкування.* Педагог забезпечує доцільне співвідношення між говорінням, коли він виступає у ролі мовця, і слуханням (виступає у ролі адресата дитячих висловлювань); він створює мовленнєві ситуації, у яких діти в змозі «набрати» потрібний для говоріння обсяг для задоволення природної дитячої потреби у мовленнєвому спілкуванні; також з цією метою педагог сприяє самостійним видам мовленнєвої діяльності дітей;

• *закон мовленнєвого самовпливу*. Педагог в процесі діалогічного дискурсу спонукає дитину до мовлення, сприяє виникненню у неї мовленнєвих мотивів, утворенню мовленнєвих інтенцій, допомагає їй як суб'єкту мовлення виразити свій емоційний стан, передати через мовні засоби враження, сумніви, хвилювання, страхи, думки, що турбують;

• *закон довіри до зрозумілих висловлювань.* Педагог створює для дітей-адресатів доступні за обсягом, предметною спрямованістю, змістом, і мовним оформленням дискурси;

• *закон притягування критики*. Педагог не виносить на обговорення зі сторонніми дорослими та вихователями проблеми тих дітей, які виділяються з-поміж інших своєю комунікативною поведінкою; педагог висловлюється про цих дітей позитивно й адресує їм позитивні емоційно забарвлені або нейтральні (не засудливі) дискурси;

• *закон модифікації нестандартної комунікативної поведінки учасників спілкування*. Педагог адресує дитині, у комунікативній поведінці якої мають місце відхилення, індивідуально-орієнтовані дискурси, створені з метою стабілізації її психоемоційного стану і мовленнєвого розвитку, наприклад, *дискурс-спонука, дискурс-наснага*;

• *закон емоційної афіліації («зараження») особи*. Педагог цілеспрямовано продукує підбадьорювальні, радісні, оптимістичні дискурси, створює і підтримує з їх допомогою

психологічно комфортну комунікативну атмосферу; з метою виникнення у дитини, яка перебуває у негативному психоемоційному стані, позитивно-забарвлених емоцій педагог здійснює у формі *дискурс-позитивної установки* індивідуально орієнтовані психотерапевтичні мовленнєві впливи;

- *закон мовленнєвого посилення емоції*. Враховуючи дію закону, педагог добирає емоційно забарвлену лексику, здатну збуджувати позитивні почуття, радісні емоції, впливати на настрій дітей. Він також вербалізує позитивні оцінки, позначає радісні емоції, почуття, стани і таким чином посилює їх й уникає зайвого вербального позначення негативних станів;
- *закон мовленнєвого поглинання емоції*. Для врахування цього закону педагог змістом й ходом діалогічного дискурсу допомагає дитині «зустрітися» зі своєю негативною емоцією та вербалізувати її, висловитися про свої переживання, страхи і завдяки такому проговорюванню значно зменшити силу небажаної емоції.

Проведений дискурс-аналіз висловлювань вихователів ЗДО дозволив виокремити дискурси-позитивні парціальні оцінки або дискурси-підтримки.

Дискурс-згода сприяє впевненості дитини у правильності власних дій, стимулює до подальшої мовленнєвої діяльності, підтримує її. Дискурс-згоді притаманна така лексика: *«так», «правильно», «згодна з тобою; «дуже добре», «вдало», «як гарно ти сказав», «щораз в тебе виходить краще»*.

Дискурс-підбадьорювання передбачає емоційну підтримку дитини. Цей вид дискурсу спрямований на відзначення найменших успіхів дитини: *«Миколко, як гарно ти почав свою розповідь. А тепер продовж її», «Зверніть увагу, діти, як Данилко вдало добирає слова й цікаво розповідає – описав як ввечері стомлене сонечко заходить за обрій»*.

Дискурс-схвалення зорієнтований на особистість дитини. У схваленні позитивно оцінюється особистість дитини вцілому, висловлюється доброзичливе ставлення: *«Оленко, ти наче сонечко, твоя привітність радує усіх», «Молодець, Юрко! Так*

добре, що ти навчився поступатися і твоїм друзям приємно з тобою гратися», «Я радію, Марійко, за тебе, ти така розумниця!».

Дискурс-позитивна випереджальна оцінка спрямовує дитину на успіх та позитивні зміни у її станах, діях, поведінці; спонукає до практичних дій, комунікації з однолітками: *«Назарчику, зараз ти сам запросиш дітей гратися з тобою. У тебе вийде добре. Ось, запроси Віталика погратися з тобою, запропонуй йому бути водієм вантажівки. Він буде радий»*.

Серед компонентів індивідуально адресованого дискурсу було виділене індивідуальне звертання до кожної дитини на її ім'я у пестливій формі, яке своїм змістом емоційно підтримує, втішає й мотивує дитину. Для удосконалення дискурсивних практик вихователів в реальній практиці роботи ЗДО здійснювалося моделювання різних типів дискурсів. Виділені й наведені дискурси об'єднують спільні психолінгво-комунікативні параметри та психолого-педагогічні вимоги до вербальної комунікації вихователів, що дає змогу класифікувати їх як особливий вид дискурсивної практики.

ТЕЗАУРУС И КОНЦЕПТЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ, УКРАИНЕ И РАЗВИТЫХ ЗАПАДНЫХ СТРАНАХ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Марина Мазниченко
старший научный сотрудник, д.п.н., доцент
Сочинский государственный университет
E-mail: maznichenkoma@mail.ru

Фериде Хайбуллаева
аспирант
Сочинский государственный университет,
E-mail: kakao1994@mail.ru

Важным достижением демократического общества выступает предоставление детям с ограниченными возможностями и особыми образовательными потребностями права на получение образования в общеобразовательных учреждениях и развитие инклюзивного образования как средства реализации такого права.

В развитых западных странах инклюзивное образование имеет более длительный период развития, чем в России. При этом имеют место различные подходы к организации инклюзии и различия в понимании основных терминов и концептов инклюзивного образования. Украина в силу исторических и политических особенностей интегрирует как западные, так и российские концепты и в этой связи представляет научный интерес.

Обобщение имеющихся исследований (Сигал, 2016, Мельник, 2012) позволило провести сравнительный анализ тезауруса и концептов инклюзии в России, на Украине и в развитых западных странах. Анализ проводился по основным составляющим инклюзивной образовательной системы (субъекты, цели, средства, технологии).

Субъекты инклюзивного образования:

На Западе принят термин «нетипичный ребенок», под которым понимаются не только дети с ограниченными возможностями здоровья, но и одаренные дети, представители национальных и религиозных меньшинств и другие социальные группы детей, которые не соответствуют принятым нормам. С педагогических позиций нетипичные дети рассматриваются как дети с особыми образовательными потребностями (соответственно, педагогу необходимо обнаружить, конкретизировать и удовлетворить эти потребности). В России в качестве объекта педагогических воздействий и одновременно субъекта инклюзивного образовательного процесса рассматриваются прежде всего «дети с ограниченными возможностями здоровья» и делается акцент не столько на особенностях, сколько на дефектах развития. При этом в нормативной документации внимание педагогов концентрируется не на «особых образовательных потребностях», а на «учете особенностей психофизического развития и состояния здоровья» (Закон «Об образовании в Российской Федерации»).

Что касается педагога инклюзивного образования, то на Западе чаще используется термин «команда», в которую входят учителя-предметники, тьютор, фасилитатор, специальный педагог, психолог, медицинский работник. В российской системе рассматриваются отдельные субъекты инклюзивного образования – педагог и педагог-дефектолог по конкретным нозологическим группам (дефицит второй категории приводит к тому, что на практике в инклюзивном классе работают обычные учителя без специальной подготовки).

Цели инклюзивного образования:

На Западе основной акцент делается на социализацию нетипичного ребенка, в России – на освоение образовательной программы, выполнение требований образовательных стандартов.

Интересно, что как на Западе, так и в России более значимое внимание уделяется потенциалу инклюзии в отношении нетипичных детей и практически не рассматриваются ее

возможности в воспитании нормально развивающихся сверстников (не ставятся цели воспитательного использования инклюзивной среды для нормально развивающихся детей) при том, что такой потенциал однозначно имеется.

Средства и технологии инклюзивного образования:

На Западе большое внимание уделяется образовательной среде, в России – специальным методам и технологиями, техническим средствам обучения. В США используется термин «наименее ограничительная среда», в России – «безбарьерная среда». При этом следует отметить, что именно преодоление барьеров позволяет нетипичным детям социализироваться в обществе. Поэтому необходимо не столько устранять барьеры, сколько учить детей преодолевать их.

На Украине исторически сложилась система образования детей с особыми образовательными потребностями в специализированных учреждениях (в период существования в составе СССР). В последнее десятилетие внедряется система инклюзивного образования по западному типу: организуются инклюзивные классы в школах, создаются Инклюзивные ресурсные центры, которые оказывают консультационную и методическую поддержку родителей детей с ОВЗ и педагогов инклюзивных классов. Существует тенденция создания специальных классов в рамках обычной школы, которая мало распространена в России. В то же время не созданы необходимые условия для внедрения системы инклюзивного образования на основе западных концептов: в частности, в штатном расписании школ нет должности тьюторов.

Результаты проведенного анализа обозначают необходимость более широкого обмена опытом организации инклюзивного образования между Россией, Украиной и развитыми западными странами, проведения совместных научных исследований, международных стажировок педагогов инклюзивных классов.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА КУЗБАССА (на материале сочинений школьников)[1]

Наталья Мельник
доктор филологических наук, профессор
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет
E-mail: saikova@mail.ru
https://orcid.org/0000-0001-9390-5842

Юлия Макрушина
магистрант
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет
E-mail: yui-fox@yandex.ru

Изучение позиционирования регионов России в настоящее время всё чаще становится объектом исследования разнообразных научных направлений от экономики и связей с общественностью до лингвистики и психологии. Рассмотрение репрезентации образов регионов Сибири в данном направлении занимает особое место. Множество устаревших стереотипов, в том числе и сложившихся за рубежом, об одном из крупнейших регионов не позволяет объективно воспринимать современное место и роль Сибири в формировании образа России в целом.

Образ Сибирского региона собирательно складывается из образов входящих в него субъектов, поэтому сегодня внимание исследователей направлено на изучение вопросов имиджа и политики позиционирования. Формирование внутреннего и внешнего имиджа региона – важная в теоретическом и прикладном планах задача для субъектов Российской Федерации, лингвистов же в первую очередь интересуют языковые механизмы формирования имиджа, а также собственно лингвистические методики реконструкции уже сложившегося образа региона.

[1] Работа выполнена при финансовой поддержке фонда РФФИ и Кемеровской области, проект № 18-412-420003 р_а «Кузбасс: Комплексное когнитивно-дискурсивное исследование образа региона».

Для того чтобы создавать имидж территории, необходимо сначала изучить существующее «положение дел», понять сильные и слабые стороны сложившегося в региональной картине мира представления о территориальном объекте, это даст возможность нейтрализовать отрицательные стороны образа и усилить его положительные черты.

Актуальность изучения образа Кузбасса посредством анализа материалов сочинений учащихся поможет сформировать представление о регионе, существующее в сознании рядовых школьников, которое выявляется через использование ими определенного набора ключевых слов. Образ региона собирательный, в процессе анализа нами было выявлено 5 тематических блоков: «Природные условия», «Семь чудес Кузбасса», «Население», «Экономика», «Исторические факты и события». Каждый из названных блоков имеет свою структуру, свое наполнение, покажем это на примере анализа блока ***«Семь чудес Кузбасса»*** (в 2012 году в преддверии празднования 70-летия области проводился областной конкурс», по итогам которого были выделены семь наиболее культурно и исторически значимых объектов, расположенных на территории области:

а) общие знания: *«В Кузбассе есть более 40 известных достопримечательностей: Томская писаница, красная горка, Парк Йети, памятник реке Томь, музей Боевой славы и т.д.»; «Множество исторических мест так же есть в моём крае, такие как: «Кузнецкая крепость» – памятник истории, военно-инженерного искусства и архитектуры, памятник природы – «Азасская пещера»;* **б) Кузнецкий Алатау:** *«Последний пункт оказался самым прекрасным местом в мире – Поднебесные Зубья»; «Поднебесные Зубья – одно из живописнейших горных районов Кузнецкого Алатау»; «Говорят, что, побывав в горах Кузнецкого Алатау, влюбляешься в эти места на всю жизнь…»;* **в) Томская Писаница:** *«… второе чудо – Томская Писаница, находящаяся в Яшкинском районе…»; «На удивительной территории Томской писаницы можно не только узнать много нового и интересного, но и увлекательно провести время»; «По моему мнению, Томская писаница –*

самое лучшее место для детей, потому что здесь можно узнать, а самое главное, увидеть, как жили наши предки»; **г) Азасская пещера:** *«Следующий лепесток нас отправляет в Таштагольский район посмотреть четвёртое чудо – Азасская пещера»; «Памятник природы «Азасская пещера» расположен в дремучей тайге, в 18 км от посёлка Усть-Кабырза;* **д) Кузнецкая крепость:** *«Четвёртое чудо Кузбасса является символом Новокузнецка – Кузнецкая крепость»; «Кузнецкая крепость – памятник истории военно-инженерного искусства и архитектуры федерального значения»;* **е) Скульптура «Золотая Шория»:** *«… полюбоваться пятым чудом Кузбасса – это Скульптура «Золотая Шория»; «Скульптура «Золотая Шория» воздвигнута на высоком холме по берегу реки Кондома в городе Таштагол»; «Мне понравилась скульптура «Золотая Шория»;* **ж) г. Мариинск:** *«Под ними на этот раз сиял разноцветными огнями Мариинск – старейший городок…»; «Мариинск – старейший и уникальный город, которому уже 300 лет»; «Пятым чудом Кузбасса можно по праву назвать город Мариинск»;* **з) Монумент «Память шахтёрам Кузбасса»:** *«… монумент шахтёра, держащего в руках пылающий уголёк-сердце»; «Монумент «Память шахтёрам Кузбасса» установлен в городе Кемерово…»;* **и) отдельные случаи:** например, автор отдельного сочинения выделяет ***8 чудо Кузбасса*** *(«... ещё одно, самое важное, по моему мнению, восьмое чудо Кузбасса. Это люди, проживающие в данном регионе»,* а также выделяет ***посёлок Шерегеш в отдельное «чудо»****: «Посёлок Шерегеш, расположенный в Таштагольском районе Кемеровской области».*

Таким образом, Кузбасс позиционируется как регион с богатой историей, имеющий ресурсы для обеспечения отдыха не только жителей области, но и гостей из других регионов. Образ Кузбасса, реконструированный на материале сочинений школьников, – результат информационного воздействия социального института – школы, результат работы учителей, родителей и самих учащихся. Цель – закрепление в региональной картине мира «положительного» образа Кузбасса как результата патриотического воспитания подрастающего поколения.

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Інна Мисан
кандидат педагогічних наук, старший викладач,
доцент кафедри психології та педагогіки дошкільної освіти,
секретар правління Громадської організації
«Всеукраїнська асоціація психолінгвістів»
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»
mysan.iv79@gmail.com
orcid.org/0000-0001-9416-4484

Лариса Портяник
магістрантка спеціальності 012 Дошкільна освіта»
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»
larisa9610@ukr.net

У вітчизняній та зарубіжній психолінгвістиці мовлення розглядається з двох позицій: по-перше, як самостійний вид мотивованої, цілеспрямованої діяльності, яка опосередкована знаками мови, їх функціональним застосуванням; по-друге, у формі мовленнєвих дій, що входять до складу різних видів немовленнєвої діяльності для їх вербального обслуговування (Л. С. Виготський, В. Г. Гак, І. Р. Гальперін, М. І. Жинкін, І. О. Зимняя, Д. Б. Ельконін, А. П. Клименко, О. О. Леонтьєв, О. М. Леонтьєв, О. Р. Лурія, та ін.).

О. О. Леонтьєв розглядає мовленнєву діяльність як мовленнєву дію або ціль дії. Саме у формі окремих мовленнєвих дій мовлення обслуговує всі види діяльності індивіда, входячи до складу різноманітних актів трудової, ігрової, навчальної та пізнавальної діяльності. Мовленнєва діяльність самодостатня і має місце лише тоді, коли мовлення самоцінне, коли мотив, що лежить у його основі й спонукає до реалізації мовлення, не

задовольняється іншим способом, крім мовленнєвого (мається на увазі, скажімо, професійна ораторська діяльність). В інших випадках мовлення – це сукупність окремих мовленнєвих дій, що мають власну проміжну мету, яка підпорядкована загальній цілі акту діяльності особистості, в яку вони входять, і скеровуються загальним мотивом (Леонтьєв, 1999). Таке розуміння мовленнєвої діяльності і забезпечення розвитку мовленнєвих дій в сучасній психологічній науці більшості країн світу є загальновизнаним.

Проте в американській психолінгвістиці, термін, як зазначає Л. Калмикова «мовленнєва діяльність» взагалі відсутній. Для позначення цієї психолінгвістичної реальності в ній вживається термін «мовленнєва активність» або «мовленнєва поведінка». Щодо східноєвропейської психолінгвістики, то в ній мовленнєва діяльність розглядається як епігенетичне явище відносно мовленнєвої активності, яке утворюється в результаті вторинних процесів, коли мовленнєва активність людини набуває усвідомленості, наміреності, довільності (Калмикова, 2011).

Характеризуючи мовлення з позицій діяльнісного підходу, вчені відзначають його евристичну природу, яка виявляється в постійному розвитку значень слів динамічності, й рухливості їх змісту та внутрішніх смислів, що створює, за твердженням О. О. Леонтьєва (2003), унікальну можливість відображати за допомогою обмеженої кількості мовленнєвих засобів нескінченне розмаїття навколишнього природного, соціального і культурного світу (Леонтьєв 2003). Мовлення доконується за схемою орієнтувальної дослідницької діяльності, яка відкриває варіабельні можливості вибору конкретних способів і засобів його реалізації, дає змогу найрезультативніше і найдоречніше використовувати мовленнєві дії та гнучко керувати ними в ході розв'язання мовленнєвих завдань.

Для забезпечення ефективнішого розвитку монологічного мовлення дітей необхідно враховувати ті механізми мовлення, які діють в процесі породження зв'язного монологу-розповідання становлення якого відбувається в старшому дошкільному віці.

За М. І. Жинкіним це такі механізми, як: осмислення, мнемічна пам'ять (оперативна і довготривала) і випереджувальний синтез.

Механізм осмислення забезпечує мисленнєвий аналіз як змістової сторони мовлення, так і структурної мовленнєвої організації і мовного оформлення. На основі дії цього механізму мовцем усвідомлюються мотиви і мета мовленнєвої комунікації, відбувається орієнтування в умовах реалізації мовленнєвої діяльності. Без функціонування механізму осмислення неможливо здійснювати планування і програмування цілісного мовленнєвого висловлювання. Завдяки дії цього механізму відбувається також контроль за перебігом цілеспрямованого мовлення та його результатом.

Механізм мовленнєвої пам'яті забезпечує всі сторони мовленнєвого процесу, включаючи як «змістовий аспект» мовлення, так і аспект його мовного вираження. Відтак довготривала пам'ять забезпечує актуалізацію (збереження) образів-уявлень про знаки мови і правила їх використання в процесі висловлювання. Короткотривала (оперативна) пам'ять забезпечує безпосереднє породження висловлювання, оперативний (миттєвий) відбір і використання мовних знаків.

Для досягнення зв'язності висловлювання важливу роль відіграє механізм випереджувального синтезу. У результаті дії цього механізму «...утворюється справді цілісне об'єднання, в якому подальша ланка повинна бути упереджена попереднім імпульсом, щоб сформувалась наступна» (Жинкін, 1958: 85). М. І. Жинкін у праці «Механізми мовлення» зазначав, що процеси оперативної мовленнєвої пам'яті й випереджувального синтезу слугують тими внутрішніми загально-функціональними механізмами, за допомогою яких діє основний операційний механізм мовлення, що складається з двох ланок: 1) складання слів із звуків (елементів); 2) складання фраз із слів (Жинкін, 1958).

Дослідження М. І. Жинкіна довели, що труднощі, які виникають у дітей при побудові зв'язних усних висловлювань, пов'язані з невмінням завчасно підбирати слова в монолозі, що призводить до того, що висловлювання або втрачає свою логіку,

або містить в собі протиріччя, або взагалі не може реалізуватися. Оперативна пам'ять дозволяє виділяти суттєвий смисл висловлювання, гальмувати сторонні асоціації й відповідно до поставленого завдання відбирати мовленнєві конструкції. Цей процес проходить на рівні внутрішнього мовлення. Тому складність побудови дітьми усного висловлювання пов'язана передусім зі слабо розвиненою оперативною мовленнєвою пам'яттю, функція якої полягає в тому, щоб у процесі породження висловлювання вибирати й утримувати вже поєднані між собою слова (Жинкін, 1958).

Отже, для того щоб процес навчання монологічного мовлення дітей був ефективним, необхідно ще з дошкільного віку розвивати механізми породження мовленнєвого висловлювання, формувати мовлення як діяльність з притаманними їй якостями мотивованості, довільності, навмисності, усвідомленості, рефлективності.

ВЧЕННЯ О. ПОТЕБНІ ПРО СЛОВО ТА ХУДОЖНІЙ ОБРАЗ: ЕТНОПСИХОЛІНГВІСТИЧНЕ ЇХ ВИРАЖЕННЯ У ФОЛЬКЛОРІ НАРОДІВ СВІТУ

Марина Набок
кандидат філологічних наук
Сумський державний університет
E-mail: nabok.marinka@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-9422-730

Олександр Опанасович Потебня (1835–1891) – найвизначніша постать в мовознавстві, літературознавстві, відомий психолог, філософ. Вчений створив основи семіотичного та психологічного вивчення міфу, давши своїми ідеями поштовх до

появи таких галузей науки, як семіотика, етнолінгвістика, теорія комунікацій. О. Потебня вказав на невмирущість міфічного світосприйняття, світорозуміння й світовідтворення за будь яких часів, синкретизм архаїчної традиції, роль слова у формуванні культури та цивілізацій. Його дослідження випередили деякі ідеї В. Вундта, психоаналітичні здобутки З. Фройда, положення праць К. Юнга, К. Дюркгайма, К. Леві-Строса, етнолінгвістичні вчення Е. Сепіра та Б. Ворфа.

Першою науковою працею О. Потебні була магістерська дисертація «О некоторых символах в славянской народной поэзии» (1860). Саме в ній була закладена конценція вчення про *слово*. Етимологічно-семантичний аспект лінгвістичного аналізу дозволив О. Потебні дослідити давні мовні риси, що виникли в процесі називання предмета, явища тощо. Вчений проаналізував такі символи-поняття, як *світло, вогонь, вода, вітер, ніч, розум, хмара, дерево, листя, білий, зелений, красний, калина, дорога, гори* та ін. Це дало підстави вказати на архаїчні пласти культури слов'ян. В монографії «Мысль и языкъ» (1862) О. Потебня дослідив зв'язок мови з мисленням, розробив вчення про форму слова й образу. Слово, за Потебнею, складається з: 1) *зовнішньої форми;* 2) *внутрішньої форми;* і 3) *значення*. Внутрішня форма слова є відношенням змісту думки *до свідомості*, тобто показує, як уявляються людині її власні думки. Вона є центром образу, тобто «не образ предмета, а образ образу» (Потебня, 1976: 147). Закон мови вчений вбачає в тому, що будь-яке слово завжди містить в собі ознаку, спільну з попереднім значенням. Він, наприклад, наголошував, що у словах *окно, вікно – око; стіл – стелити; ведмідь – той, що їсть мед* можна виявити ознаки поетичного образу.

У художному творі, як і у слові є: зміст, що відповідає чуттєвому образові; внутрішня форма, образ, що вказує на цей зміст і відповідає уявленню, та, зовнішня форма, в якій об'єктивується художній образ. Внутрішня форма слова і художній образ у творі – поняття, що позначають однорідні явища, той самий феномен свідомості. О. Потебня розглядав мову як творчу діяльність, слово як акт думки, а образ і твір

як новий акт творчості, в якому художній образ має основну властивість – бути символом.

Символіка мов народів світу формувалася разом з людською психікою, мовою, обрядами, звичаями, міфами, усною творчістю тощо. Народнопоетична символіка – важлива складова національної психіки. У мові народів, які протягом довгого часу боролися і борються за свою незалежність, наявні слова, що відображають їх національний характер, природний потяг до свободи. Так, наприклад, у курдській мові слово «kurdî» (курди) означає «сильний», «відважний». «Тому курди мають бути сильними, хоробрими, рішучими не тільки у своїх діях, але й в почуттях до близьких та рідних», – пояснюють студенти-курди групи ЛС-329, які навчаються в Сумському державному університеті. У семантиці жіночих та чоловічих імен відтворена діалектика протилежностей їх світосприйняття: *Delal* (ніжна), *Xezal* (красива), *Rojin* (сонце), *Helbest* (вірш, поема), *Agir* (вогонь), *Aram* (спокій). Як бачимо, *сила, міць, потужність* поєднуються з *ніжністю, спокоєм, красою*. Не випадково, наприклад, у курдській народній пісні «Zîlan» (Режим доступу: http://www.bakanzi.com/sarki-sozu-cevirileri/ciwan-ha), дівчину звати Zîlan (означає *«квітка», «земля»*). Як пояснюють іноземні студенти, вид таких квітів росте високо в горах, між каміння, де, практично, немає землі, тому вони змушені боротися за життя. Ці квіти червоного та жовтого кольору. Червоний колір – символ вогню, жовтий − землі, поля. Традиційно образ землі для курдського народу є уособленням його любові до життя, циклічності буття. Для курдського народу слово «jin» («жінка») означає «моє життя». Студент-курд Ахмет Ішим так коментує роль жінки у суспільстві: «Жінка і природа мають один корінь. Звертаючись до сестри чи дружини, ми кажемо «Xwişka mın», «Jına mın» («моя рідна» у значення «та, яка дала життя»)» (архів автора).

Слово «قبدلا» («дапка») з арабської мови не перекладається. Воно означає національний арабський танок, в якому особлива роль відводилась рухам ніг. Щоб зрозуміти семантику слова, представники інших народів мають усвідомити його символічне

навантаженя. А, отже, танцюючи «الدبكة» («дапку»), люди дзвінко вибивали ногами по землі для того, щоб у відлунні тупоту ніг ворог їх почув та зрозумів міць, силу їхнього духу. Ця традиція походила з тих часів, коли представники арабських племен ще не вміли читати та писати, а працювали виключно на землі, були землеробами і «тупання по землі» було єдиною зброєю та засобом передачі послання ворогові. Тобто, обробляючи землю, в одній руці вони тримали знаряддя праці, а в іншій – зброю, що є символічним кодом буття нації і вказує на здатність у будь-який час за будь-яких обставин захистити себе. Така традиція втілена і в сучасному житті арабських народів. Так, наприклад, йдучи на дипломатичні переговори, представники арабського світу психологічно налаштовуються таким чином: в одній руці вони тримають гілку оливкового дерева (символ миру), а в іншій – зброю, що означає прохання-попередження не провокувати його своїми несправедливими рішеннями на те, щоб дипломат не кинув з руки цю гілку.

Відповідно вченню О. Потебні про слово та художній образ як активних, динамічних субстанцій, народні твори живуть «не заради свого буквального смислу, а заради того змісту, який може бути в них внесений» (Потебня 1976: 182). А, отже, мови народів світу, фольклор, етнічна символіка – найважливіші складові національної психіки, духовності народу.

РОЗВИВАЛЬНЕ ПРЕДМЕТНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК УМОВА УСПІШНОГО НАВЧАННЯ МОВ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Олена Низковська
науковий співробітник
відділу засобів навчання та обладнання
Державна наукова установа
«Інститут модернізації змісту освіти»
E-mail: zn_nizkovska@ukr.net

Мовленнєвий розвиток дитини з перших років її життя є одним із першочергових завдань дошкільної освіти. У сучасній мовній освіті наймолодших пріоритетним методологічним підходом визнається антропоцентричний, відповідно до якого освітній простір центрується навколо дитини і покликаний виховати мовленнєву особистість. Це означає, що вже упродовж дошкільного дитинства необхідно сформувати у малюка домірний віку рівень мовної і мовленнєво-комунікативної компетентності з притаманними йому уміннями і навичками грамотного мовлення, вільного висловлювання думок, активного спілкування у різних сферах дитячої життєдіяльності. Мовна освіта дошкільника не обмежується лише засвоєнням норм і правил рідної мови, формуванням різних компонентів рідного мовлення (лексичного, фонетичного, граматичного, моно-діалогічного) та навичок комунікації в соціумі із застосуванням комплексу вербальних і невербальних засобів взаємодії. Реалії сьогодення все частіше вимагають навчання малюка у перші 6–7 років життя іноземної мови, елементарні навички розуміння і говоріння якою також стають ознакою сучасної мовленнєвої особистості. Зазначені чинники потребують створення оптимальних умов для якнайповнішого розкриття потенційних можливостей кожної дитини, які виявляються у специфічно дитячих видах діяльності й пов'язані із комунікацією певною мовою. Доведено визначальну роль умов зовнішнього середовища (соціокультурного, природного, предметного) у мовленнєвому розвитку, засвоєнні мов. Відтак

середовищний підхід у дошкільній освіті набуває актуальності й популярності, поєднуючись із діяльнісним, інтегрованим, особистісно орієнтованим, індивідуально-диференційованим, компетентнісним та ін. Різні аспекти цього підходу розробляли відомі вітчизняні й зарубіжні педагоги (М. Братко, Дж. Дьюї, Н. Короткова, К. Куракін, Ю. Мануйлов, Н. Михайленко, М. Монтессорі, Л. Новикова, С. Новоселова, К. Приходченко, Н. Селиванова, Р. Штайнер, В. Ясвін та ін.) і психологи (В. Рубцов, В. Панов, В. Слободчіков, В. Штерн тощо). Предметне середовище закладу дошкільної освіти як фактор впливу і умову розвитку дитячої особистості досліджували А. Вербенець, Н. Гавриш, Є. Зворигіна, І. Євтушенко, К. Крутій, Л. Парамонова, М. Полякова та ін. Достатньо різнобічна теоретико-методологічна розробленість цієї проблеми не позбавила практику дошкільної освіти труднощів упровадження ідей створення розвивального предметного середовища у дитячому садку і вдома.

Аби предметне середовище в освітньому просторі навколо дитини забезпечило розвивальні можливості для кожного суб'єкта освітнього процесу, дозволило педагогам і батькам успішно формувати мовленнєву особистість відповідно до вікових норм та індивідуальної траєкторії розвитку дитини, допомогло дитині оволодівати комунікативно-мовленнєвими навичками та реалізовувати свою мовленнєву активність у різних видах діяльності рідною та іншими мовами (за потребою), важливо його раціонально спроектувати і облаштувати відповідно до сучасних тенденцій в освіті, замовлень практики та з урахуванням досягнень науки і технологій. У пригоді стануть спеціальні нормативні документи, методичні розробки. Зокрема, з метою створення у дошкільних закладах розвивального предметного середовища, сприятливого для навчання дітей мови і розвитку мовлення варто спиратися на Примірний перелік ігрового та навчально-дидактичного обладнання для закладів дошкільної освіти, затверджений наказом МОН від 19.12.2017 № 1633, та щорічні Переліки навчальної літератури, рекомендованої МОН для закладів дошкільної освіти. Основний арсенал засобів для навчання мови (рідної,

державної, іноземної) і розвитку мовлення дітей в межах вимог Базового компонента дошкільної освіти складають, насамперед, різноманітні іграшки (ляльки, предмети лялькового вжитку, іграшкові споруди, транспорт, конструкторсько-будівельні, народні, театралізовані, спортивно-моторні іграшки тощо), натуральні об'єкти, моделі, навчальне приладдя, спеціальне обладнання. Комплекс цих засобів дозволить інтегрувати мовленнєву діяльність в ознайомлення малят із природним, соціальним і предметним довкіллям, світом гри і мистецтва, формування елементарних математичних уявлень, пропедевтику навчання елементів грамоти, розвиток рухової активності. Дати дитині матеріальну основу для мовлення допоможуть друковані навчально-наочні засоби: таблиці й плакати, альбоми, картки, фотографії, настільно-друковані ігри, дитячі книжки (художня, навчальна література, книжки-іграшки). Державними санітарними нормами і правилами «Гігієнічні вимоги до друкованої продукції для дітей» (ДСанПіН 5.5.6-138-2007) зазначені види друкованих засобів навчання віднесені до першої групи – видання для дітей дошкільного віку (до 6 років). Тому чинні санітарно-гігієнічні вимоги до цих засобів (поліграфічні матеріали, способи друку, шрифти, формати тощо) є суворими і мають враховуватися не лише при розробленні та виготовленні друкованої продукції, а й при облаштуванні нею розвивально-ігрових осередків у групових приміщеннях дошкільного закладу (ігрових, побутових, природничих, фізкультурних, театральних, художніх, книжкових та ін). Це стосується і дотримання Санітарного регламенту для дошкільних навчальних закладів (2016), Технічного регламенту безпечності іграшок (2013), ДСанПіН 5.5.6.012-98 «Державні санітарні правила і норми безпеки іграшок та ігор для здоров`я дітей». Важливо також забезпечити періодичну змінюваність розвивального предметного середовища закладу дошкільної освіти в частині засобів та обладнання для мовленнєвого розвитку вихованців. З цією метою педагоги мають варіювати наповнення предметного середовища, вносячи до нього нові засоби навчання або аналоги вже знайомих дітям залежно від їх віку, інтересів, досягнень і завдань комунікативно-мовленнєвого зростання.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ РІШЕНЬ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СУДУ (на прикладі справи «Карвальо Пінто Десуза Мораес»)

Ігор Озерський
доктор юридичних наук, доцент
професор кафедри цивільного та кримінального права і процесу
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
E-mail: ozerskuy-i-v@ukr.net

Вважаємо, що досить яскраво відображений психологічний підхід Європейського суду з прав людини (далі – ЄСПЛ) у справі «Карвальо Пінто Десуза Мораес (Carvalho Pinto de Souza Morais) проти Португалії» щодо статевої та вікової дискримінацій та гендерних стереотипів (ст. 8, 14 Конвенції, Заява № 17484/15 від 1 квітня 2015 року). Щодо суті справи, то тут варто нагадати, що позивачці з Португалії Марії Морес неякісно зробили гінекологічну операцію, яка мала довготривалий негативний вплив як на фізіологічний, так і на психічний стани останньої, оскільки було пошкоджено нерв і жінка відчувала посилений біль, складність при пересуванні та сидінні, неможливість ведення побуту та статевого життя тощо. Заявниця звернулась до національних судів із вимогою відшкодувати медичну халатність й оплатити їй послуги хатньої робітниці, яку вона була вимушена утримувати.

Гр. Морес виграла справу у першій судовій інстанції, оскільки Адміністративний суд Лісабону визнав медичну халатність хірурга, який її оперував та призначив останній виплату компенсації за фізичні та моральні страждання, а також за послуги покоївки. Проте Верховний адміністративний суд Португалії змінив зменшив відшкодування Марії Морес на третину та задався середньовічною риторикою про те, що позивачка не заслуговувала на значну компенсацію через свій вік, наявність дітей, оскільки вже після 50-ти питання статевого життя для жінки не особливо актуальні як у молодому віці.

Іншими словами – статеві (сексуальні) відносини є не такими важливими, оскільки їх значення зменшується з віком – а отже відсутність статевого життя не завдаватиме серйозних моральних страждань жінці (позиція суду).

Морес оскаржила таке рішення національного суду в ЄСПЛ, наголошуючи на порушеннях ст. 8 і ст. 14 Конвенції, зокрема у частині дискримінації її за віком та статтю. 25 липня 2017 року ЄСПЛ зваживши, окрім юридичних, і на психологічні характеристики такої ситуації заявниці *(сексуальність, сексуальні стосунки, особистість, самореалізація, самодостатність, традиційне уявлення, стереотипізацію, стигматизуючий ефект тощо)* вирішив, що в даній справі мова йде не про вік або стать заявниці як такі, а радше про презумпцію, що сексуальність не настільки важлива для п'ятдесятирічної жінки та матері двох дітей, як для молодших людей.

У пункті 52 рішення ЄСПЛ зазначив, що проблематичність даного питання полягає не у визначенні віку або статі як таких, а скоріше у наявності припущення, що сексуальність є не такою важливою для п'ятдесятирічної жінки та матері двох дітей. Ця презумпція відображає традиційне уявлення, що сексуальність жінки важлива лише для продовження роду, а відтак вже з психологічних позицій, такий підхід ігнорує психологічну важливість сексуального життя для того, щоби жінка почувалася самодостатньою людиною (правова позиція ЄСПЛ).

А звідси – неповне розуміння громадськістю глибини проблем стереотипізації жінок, які продемонструвала ця справа, і зростаючої готовності міжнародних судів на них реагувати. Насправжді ж ЄСПЛ пояснив, що питання не стільки у користі статевого життя після певного віку, а в тому, що значення і активність сексуальних стосунків кожна жінка визначає для себе самостійно – незалежно від віку та наявності дітей (п. 52). З психологічних позицій це виглядає як те, що Суд ототожнює жіночу сексуальність не лише з дітонародженням, а з психологічною значимістю самореалізації жінок як особистостей.

Тому, ЄСПЛ визнав порушення Португалією обов'язку недискримінації за ознаками віку та статі (ст. 14 разом зі ст. 8 ЄКПЛ). І у цьому разі, таке рішення розвиває підхід Суду до аналізу психологічних характеристик (складових), обережного виокремлення серед них соціально-психологічних стереотипів і винесення остаточного рішення щодо їхньої прийнятності за міжнародним правом у системі (структурі) природніх прав людини. Окрім іншого, ЄСПЛ з'ясував, що аналогічні справи *(наприклад, про невдале чоловіче лікування та викликану ним сексуальну дисфункцію)* португальські суди розглядали по-іншому. Так, для співставлення «жіночих» і «чоловічих» судових процесів достатньо проаналізувати фізіологічний критерій, де національні суди оцінювали вплив сексуального нездоров'я на психологічний стан людини.

Щодо цього критерію, ЄСПЛ підкреслює, що проблеми з сексуальною активністю чоловіків португальські суди кваліфікують значно гостріше, ніж аналогічні жіночі випадки. Зокрема, португальські суди зазначають, що такі проблеми «роблять життя чоловіків фізично та психологічно нестерпними», «мають незворотні наслідки» та «завдають величезного шоку самооцінці» (п. 24). Натомість, проблеми із сексуальним здоров'ям у жінок виправданого аналогічного співчуття суддів не отримували. Тож очевидно, що португальські судді по-різному оцінювали важливість сексуального життя для жінок і чоловіків, нехтуючи психологічну рівновагу обох статей.

Цілком підтримуємо позицію К. Бусол, що у справі Морес ЄСПЛ наголосив, що у справах про можливу дискримінацію за ст. 14 ЄКПЛ тягар доведення лежить на державі (п. 47), а отже у випадку особливого ставлення до певної групи осіб саме конкретна країна має довести (аргументувати) своє ставлення як недискримінаційне. Тож, ЄСПЛ не лише проаналізував стигми стосовно жіночої сексуальності, а дав чіткий сигнал європейській спільності, що правосуддя ніколи не повинно потурати стереотипам, а тим паче – їх створювати (Бусол, 2017).

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ДАНИНА МОДІ ЧИ ПРАКТИЧНА ДОЦІЛЬНІСТЬ?

Катерина Олександренко
доктор психологічних наук, доцент
Хмельницький національний університет
E-mail: oleksandrenkok@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-9735-3715

У свій час відомий славіст О. М. Трубачов, говорячи про місце і роль сучасного наукового напряму, який отримав назву когнітивізму, згадав метафору одного із лінгвістів, що мовознавство – це наука повернень. При цьому вчений навів біблейське висловлювання: «Буває дещо, про що говорять: «Дивись – ось це нове», але ж воно було в віках, які були ще до нас». Певною мірою одним із таких повернень є звернення сучасних лінгвістів (і не лише їх) до проблеми мовної компетенції.

Запущений Н. Хомським у науковий обіг термін «мовна компетенція» згодом отримав різноманітні тлумачення, найчастіше доволі віддалені від першоджерела. Що ж розумілося під цим терміном з самого початку? За Н. Хомським, загальна теорія мови базується на протиставленні мовної компетенції і використання мови. Дж. Лайонз так тлумачить ці два поняття: «Мовна компетенція – це частина знань, а саме знань про мову, завдяки яким мовець здатний побудувати нескінченну кількість речень, які утворюють дану мову, що відповідає визначенню мови (за Н. Хомським) як безлічі речень на цій мові». Далі Дж. Лайонз продовжує: «Протилежною цьому використанню мови є мовна поведінка, яка визначається не лише мовною компетенцією мовця, а й багатьма нелінгвістичними факторами, що включають, з одного боку, прийняті в певному суспільстві умовності, уявлення про навколишній світ, емоційне ставлення мовця до предмета повідомлення, його презумпції стосовно адресата тощо, а з іншого боку, – психологічні й

фізіологічні механізми, які беруть участь в процесі породження висловлювань» (Лайонз, 2004).

Давайте розглянемо визначення цих понять. Що таке компетенція взагалі? Згідно із енциклопедичним словником компетенція – це знання і досвід у тій чи іншій діяльності. Про які знання та досвід йдеться, якщо їх співвідносити з поняттям мовна компетенція. Знання мови – це знання правил, які мовець використовує, вибудовуючи своє мовлення. Знання цих правил певною мірою ґрунтуються на вродженій здатності до побудови й аналізу тих висловлювань, які він чує з дитинства. Стихійне, а пізніше цілеспрямоване навчання мови, а точніше її будові, власне і формує мовну компетенцію. І як зазначено в енциклопедичному визначенні компетенції, її складовою частиною є досвід, тобто набуття мовленнєвих умінь і навичок в процесі комунікації, а конкретніше мовленнєвій діяльності. Дуже важливою характеристикою мовної компетенції є вроджена мовна здатність, яка, на думку К. Ажежа, «імпліцитно міститься у понятті компетенція» і що «завдяки цій природній здатності дитина спроможна використовувати моделі речень, які вона виявляє у мовленні оточуючих і за зразком самостійно вибудовує мовні висловлювання. Саме здатність розуміти мовні структури закладена в нейрологічних структурах людського мозку, і ця здатність властива всім представникам людського виду і має вроджений характер. Але при цьому варто відмежовувати поняття вродженої здатності до мови від вродженого мовного знання: мовне знання у людини еволюціонує як у філогенезі, так і в онтогенезі, еволюціонує у напрямку до найбільшої складності, оскільки потреби компетенції в процесі розвитку людського суспільства породжують потребу у все більш складних побудовах» (Ажеж, 2003).

Коли йдеться про вроджену здатність людини до мови, тобто її засвоєння, оволодіння в процесі комунікації, не можна оминути і той природній чинник, як особливі здібності володіння мовою в різних сферах мовленнєвої діяльності: здібності до засвоєння і володіння багатьма мовами (поліглотство), мистецтво мовлення

в словесній художній творчості, ораторське мистецтво, мистецтво дипломатичного мовлення тощо.

Мовна компетенція полягає в тому, що людина зберігає у своїй пам'яті, а потім відтворює одиниці мови, її конструкції. Однак у практиці мовлення, чи то в момент створення нових текстів, чи в момент їх сприйняття, розуміння, людина поводить себе і як рядовий споживач мовлення, і як творець.

З урахуванням того, що дана природою здатність людини до мовної діяльності формується й розвивається поетапно і з урахуванням конкретного соціокультурного середовища, методична стратегія навчання людини рідної й іноземної мови повинна бути різною. Усвідомлення цього було стимульовано аналізом сутності мовної компетенції.

КОМУНІКАТИВНІ СТРАТЕГІЇ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ ПСИХОЛОГІВ В ОНЛАЙН-ПРОСТОРІ

Микита Панов
кандидат психологічних наук
Комунальний вищий навчальний заклад
«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»
Запорізької обласної ради
E-mail: nikita.psyhol@ukr.net
http:/orcid.org/0000-0002-5085-8895

Найбільш доступний канал самопрезентації психолога – це акаунт популярної соціальної мережі або розміщення персональної сторінки на онлайн-ресурсі, що просуває відповідні послуги. Вони виконують роль своєрідного віртуального кабінету, допомагаючи клієнту та психологу знайти один одного і налагодити зв'язок. Тут же фахівець оприлюднює

свої досягнення, рекламує послуги і будує імідж. Відповідно, посилюється значення Інтернету як поля професійної діяльності психолога. Проте в онлайн-дискурсі людина редукована до набору вербально-візуальних повідомлень різної детальності та правдивості. Це загострює проблему трансформації комунікативної компетентності, необхідності формування принципово нових знань і умінь відповідно до специфіки робочого простору.

Самопрезентація – це в різній мірі усвідомлений процес пред'явлення Я-інформації у вербальній і невербальній поведінці суб'єкта з урахуванням специфіки соціальної ситуації. Багаторівнева процедура представлення себе в системі зовнішніх комунікацій включає управління враженням, розвиток міжперсональних контактів, вироблення стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння іншими людьми. О. Пікулева (2013) описує самопрезентацію як постійний і невід'ємний атрибут будь-якої взаємодії, своєрідний «міст»-посередник між внутрішнім світом людини та світом інших, що визначає успішність самореалізації. Вибір стратегії самопрезентації залежить від багатьох чинників, в т.ч. від соціальної, професійної та гендерної ролі суб'єкта, його культурних цінностей і особистісних рис, від значущості й характеристик аудиторії. Оскільки в основі фахової діяльності психолога лежить соціальна взаємодія, самопрезентація розглядається як її обов'язковий елемент.

Віртуальна самопрезентація тісно пов'язана з технічними особливостями комунікації. Вона завжди режисована програмним забезпеченням і засобами, які є в розпорядженні користувача: візуалізація образу, комунікативна механіка (організація взаємодії), вербальний та емоційний вплив, графічні матеріали, відео-контент. При цьому Інтернет надає можливість, не актуалізовану в очному спілкуванні – *варіативність* стратегій і змістів самопрезентації задля створення максимально сприятливого Я-образу. Н. Сальникова (2010) визначає самопрезентацію в Інтернеті як представлення суб'єктом мовно-мислиннєвої діяльності самого себе шляхом

дискурсивного моделювання образу в прагматичній ситуації спілкування. Презентант творить вербальну гіпертекстову маску для опису своєї особистості, що передує всім наступним комунікативним актам і керує ними. Процес конструювання іміджу – це самостійна, осмислена робота, на результат якої впливають як особистісні особливості й мотивації, так і реакція інтернет-соціуму. Віртуальний імідж виступає як інструмент соціального просування, засіб формування суспільної думки й переконань, ресурс конкурентоспроможності, фактор самовираження, особистісно-професійного самовдосконалення, забезпечення комфортних комунікацій, механізм соціальної адаптації та індивідуалізації.

В 2017 р. ми провели невелике пошукове дослідження, спрямоване на виявлення комунікативних стратегій професійної самопрезентації в онлайн-просторі. На основі контент-аналізу 56 онлайнових сторінок психологів ми склали перелік тактик, які використовує спеціаліст стосовно подання себе:

1) *Самопросування, самореклама* – намагання виглядати компетентним; отримання поваги через демонстрацію знань і умінь (64,3 % спостережень).

2) *Намагання служити прикладом* (57,1%): переконати у власному психологічному благополуччі, демонструвати значущість своєї особистості.

3) *Належність до професійного співтовариства* (36,5%).

4) *Намагання сподобатись* (19,6%): вираз симпатії до інших, лестощі на адресу потенційних клієнтів, створення видимої схожості.

З'ясувалося, що лише 23,2% вибірки ефективно використовують власні професійні знання для побудови враження (усвідомлюють вплив, який хочуть справити на аудиторію та цілеспрямовано використовують спонукання, приєднання, залучення, техніку компліментів тощо). Водночас автори 23,2% сторінок не усвідомлюють потреб клієнта і не можуть ефективно позиціонувати себе як кваліфікованого спеціаліста.

На основі опитування досвідчених клієнтів (осіб, що відвідують психологічні тренінги або зверталися за консультаціями) ми виділили параметри вдалої самопрезентації фахівця: підтвердження компетентності через достатній обсяг об'єктивної інформації, виразність Я-концепції, позитивне враження від фотографії, помірне і доречне використання професійних термінів. Слід окремо відзначити важливість мовної особистості в умовах переважно текстового спілкування. Виразне письмо здатне описати власні почуття і почуття інших, відображує суттєві риси автора.

Специфіка професії психолога полягає в тому, що в самопред'явленні неминуче постає питання особистісної привабливості та довіри з боку клієнта. Тому ефективна самопрезентація враховує питання сумісності з уявленнями клієнта про те, якою людиною має бути психолог. При першому знайомстві з персональною сторінкою потенційний клієнт прагне зібрати явну і неявну інформацію про фахівця: він цікавиться соціально-економічним статусом, цінностями та переконаннями, характером, тощо. Для цього він шукає додаткові інформаційні ресурси, найчастіше – акаунт психолога в соціальній мережі, де в більшій мірі присутнє саморозкриття та особистісний компонент. В результаті імпліцитно приймається рішення про довіру до фахівця.

Отже, психолог має мобілізувати і контролювати свою онлайн-активність, щоб сформувати саме те враження, в якому зацікавлений. Ефективна самопрезентація – це представлення особистісно-професійних якостей, досвіду, досягнень, цінностей, переконань й інших складових психологічної культури, а також власного психологічного благополуччя, спрямоване на формування позитивного враження і довіри у потенційних клієнтів.

СЛОВО КАК ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА

Полевикова Ольга
кандидат педагогических наук, доцент
Херсонский государственный университет
E-mail: polevikov@list.ru
https://orcid.org/0000-0002-8144-1806

Теоретическое обоснование словоцентричного подхода к языковому образованию и речевому развитию детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, как лингводидактической инновации, предусматривает необходимость выяснения психолингвистических основ данного понятия.

Поскольку в основе словоцентричного подхода находится слово, уместным будет рассмотреть понятие «психолингвистические единицы», которое относятся к важнейшим вопросам психолингвистической теории. Само понятие *единица* трактуется в психолингвистике в соответствии с концепцией Л. Выготского, который, характеризуя единицу как продукт психологического анализа, писал: «Под единицей мы подразумеваем такие продукты анализа, которые, в отличие от элементов, обладают *всеми основными свойствами, присущими целому*, и которые являются далее не разложимыми живыми частями этого единства...» (Выготский, 1956: 46).

По мнению А. Леонтьева в процессе речевой деятельности реально существует три вида единиц: (а) языковые единицы, которые соотносятся с языком или языковым стандартом; (б) психолингвистические единицы, которые можно соотнести с *речевой деятельностью* и, наконец, (в) психологические единицы – *отображение* в сознании (и в психике в целом) строения языковой способности, то есть психофизиологической организации речи, обеспечивающей речевую деятельность (Леонтьев, 2005: 57). По А. Леонтьеву, понятие *языковой способности* объединяет все те аспекты психики человека,

которые непосредственно обусловливают речевые процессы (восприятие, память, мышление).

В *речевой деятельности*, по А. Леонтьеву, наиболее высоким в иерархическом отношении является уровень смысловой связной речи, на котором *функционально-оперативной* единицей является *предложение* или *высказывание* в целом. Следующий уровень – уровень *предметного действия*, или (применительно к речевой деятельности) уровень называния, единицей которого является *слово*, взятое как целое со своей семантической стороны. Согласно взглядам А. Леонтьева, применительно к процессу реализации речевой деятельности может быть выделен еще один – *слоговой* уровень (Леонтьев, 1969: 333). Психолингвистическими эти единицы называются не только потому, что основанием для их выделения является психолингвистический анализ, но и потому, что они как бы «сублимируют» в себе как психологические аспекты реализации речевой деятельности (ее «семантический аспект» и коммуникативную направленность), так и лингвистические аспекты ее языковой организации.

Слово является основной и универсальной единицей процессов речепроизводства и речевосприятия. Слово как единица речи (сравните с его основными функциями как единицы языка) выступает в двух основных своих проявлениях – как произносительная единица и как «семантическая» (смысловая) единица. В первом своем качестве слово являет собой целостную речепроизносительную единицу, устойчивый звукокомплекс, продуцируемый в речи через комплекс речедвижений – артикулем. О правомерности выделения слова как произносительной единицы речи свидетельствуют интервербальные (междусловесные) паузы в *симультанном* звуковом потоке – материальной форме внешней реализации речевого высказывания в устной речи и «пробелы» в письменной речи, которым соответствуют двигательные паузы. Слово в его главной – семантической – функции (как знак – носитель значения) может рассматриваться как минимальная смысловая единица речи. В некоторых случаях слово (например,

в качестве однословного предложения, в качестве предельно лаконичной реплики в диалоге) может выступать в роли «семы» – минимальной единицы семантики речи, хотя чаще всего оно является «семообразующим» элементом: логически организованное сочетание слов как единиц «смысла речи» как раз и образует «сему». Слово, являясь основной и универсальной единицей языка, одновременно выступает и как единица речи, что позволяет рассматривать его *(слово)* как *основной связующий элемент*, определяющий диалектическое единство явлений *языка* и *речи*. Оперирование значением слова, использование его в речевой деятельности в разных смыслах – значениях является интеллектуальным действием, само же значение слова рассматривается в психологии речи и психолингвистике как одна из категорий мышления. Все это определяет огромное значение самого *факта* овладения ребенком словом, как важнейшим инструментом речевой и интеллектуальной деятельности, поскольку это является главным условием полноценного познавательного развития человека.

Выделение слова как речепроизносительной единицы в методическом аспекте также имеет важное значение. «Моторные» речедвигательные навыки нормативного произнесения слов обеспечивают полноценную реализацию слова как смыслового и информативного элемента речи.

Следует подчеркнуть, что слово (в отличие от слога) выступает как единица реализации речевого процесса во всех видах речевой деятельности – говорении, слушании, чтении и письме, т. е. как универсальная структурно образующая единица речи. Согласно некоторым психологическим и психолингвистическим концепциям внутренней речи (Б. Ананьев, Т. Ушакова и др.) слово является и основным структурным компонентом реализации речемыслительного процесса.

Таким образом, нами были рассмотрены психолингвистичекие основы словоцентризма речевого образования детей, а именно: психолингвистические единицы, слово как основная и универсальная единица процессов речепроизводства и

речевосприятия, что будет в дальнейшем способствовать созданию лингводидактической модели формирования языковой личности ребенка старшего дошкольного и младшего школьного возраста на словесной основе.

ЯЗЫК НОРМАТИВНЫХ ДОКУМЕНТОВ И РЕАЛИЗАЦИЯ АКАДЕМИЧЕСКИХ ПРАВ СТУДЕНТОВ[1]

Галина Романова
ректор, д.э.н., профессор
Сочинский государственный университет,
E-mail: romanova@sutr.ru

Марина Мазниченко
старший научный сотрудник, д.п.н., доцент
Сочинский государственный университет
E-mail: maznichenkoma@mail.ru

Важнейшим достижением и условием развития гражданского общества выступает наличие у обучающихся академических прав, гарантирующих возможность получать качественное образование, совершать выбор образовательного учреждения, программы, содержания обучения, формы его получения, обеспечивающих защиту свободы и достоинства личности.

Вступление России в Болонский процесс стимулировало изменения нормативно-правовой базы отечественного образования в сторону большей вариативности образовательных

[1] Тезисы выполнены в рамках государственного задания № 27.12684.2018/12.1 от 30 марта 2018 г. на выполнение работы по теме «Исследование нормативно-правового регулирования академических прав обучающихся: проблемы, пути развития»

программ, расширения академической мобильности, предоставления студентам более широкого поля для образовательных выборов, и, соответственно, увеличения числа академических прав, обеспечивающих данные возможности.

Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ установлено 29 академических прав обучающихся (ст. 34 «Основные права обучающихся и меры их социальной поддержки и стимулирования», п. 1), в том числе такие значимые права, как право на участие в формировании содержания своего профессионального образования, освоение, наряду с образовательной программой, других читаемых в вузе дисциплин, зачет дисциплин, изученных в других вузах, и др. Однако, как показали результаты проведенного нами анкетирования, студенты фактически реализуют лишь малую часть из них. Причем такая ситуация характерна как для 1-го, так и для 4-го (выпускного) курса.

В анкете мы представили студентам юридического факультета Сочинского государственного университета перечень всех 29 определяемых Федеральным законом № 273-ФЗ академических прав и попросили отметить те, которые они знают, которые им приходилось реализовывать и которые им удалось успешно реализовать, а также те, в реализации которых они столкнулись с проблемами. Оказалось, что большинство студентов (от 58 до 100% по отдельным правам на 1 курсе и от 79 до 100% на 4 курсе) знают предоставляемые им Законом академические права, однако приходилось реализовывать эти права только 3–14% обучающихся на первом курсе и 5–11% на 4 курсе, удалось успешно реализовать – до 22% на 1 курсе и также 5–11% на 4 курсе. Причем удалось реализовать лишь небольшую часть прав (10–20%). Исключение составило право на выбор образовательной организации: его успешно реализовали 53% первокурсников и 21% студентов 4 курса.

Мы задались вопросом – почему сложилась такая ситуация: студенты не понимают значения своих прав? Не видят необходимости их реализовывать? В вузах не созданы соответствующие условия? Или студенты неверно поняли

значение отдельных прав, и, хотя они их реализовывали, но в опросе не указали на это? Мы считаем, что здесь может быть много причин.

Одна из них – формулировки академических прав студентов в федеральном законе не соответствуют тезаурусу, ментальному полю студентов, и поэтому не в полной мере понимаются и реализуются студентами. Так, формулировки большинства прав очень длинные – 35–40 слов, включают множество уточнений, специальную терминологию, и поэтому трудны для восприятия студентом. Например: «участие в формировании содержания своего профессионального образования при условии соблюдения федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального и высшего образования, образовательных стандартов в порядке, установленном локальными нормативными актами (указанное право может быть ограничено условиями договора о целевом обучении)». Данное право можно было бы сформулировать гораздо понятней и короче: «право предлагать администрации вуза учебные дисциплины для изучения».

Или другое право: «выбор факультативных (необязательных для данного уровня образования, профессии, специальности или направления подготовки) и элективных (избираемых в обязательном порядке) учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) из перечня, предлагаемого организацией, осуществляющей образовательную деятельность (после получения основного общего образования)». Данное право также может быть сформулировано более кратко: «право на выбор факультативных и вариативных дисциплин».

В этой связи мы считаем, что для более эффективной реализации академических прав студентов вузам необходимо предъявлять студентам краткие, понятные формулировки академических прав, а также доступно сформулированные инструкции по их реализации и размещать их на сайте вуза и на информационных стендах. Для того, чтобы найти точные, краткие и понятные студентам формулировки, можно предварительно провести беседу (круглый стол),

«сверив» понимание прав администрацией вуза (работниками деканатов), преподавателями и студентами, а затем предложить студентам письменно сформулировать свое понимание. С использованием метода контент-анализа можно выбрать наиболее распространенные формулировки и использовать их для информирования студентов.

В заключение отметим, что для реализации в образовании ключевых ценностей Болонского процесса и гражданского общества недостаточно просто сформулировать академические права студентов в федеральном законе. Важно, чтобы они были правильно поняты как администрацией вузов, преподавателями, так и самими студентами, чтобы были осознаны значимость, личностные смыслы их реализации. Только тогда студент станет полноценным субъектом реализации своих прав и активным членом гражданского общества.

РОЗВИТОК ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Аліна Семенюта
магіст спеціальності «Дошкільна освіта»
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»
E-mail: pere-moha@ukr.net

Система цінностей є динамічною системою, що формується в процесі всього періоду виховання і соціалізації, і відіграє провідну роль в процесі прийняття рішення, що дозволяє вирішувати, що для людини значимо й важливо в житті. Важливість вивчення ціннісних орієнтацій дуже велика, так

як вони є орієнтирами подальшого життя людей, особливо питання особистісного розвитку фахівця-педагога. Саме цей аспект висвітлюються з урахуванням ціннісних орієнтацій майбутніх вихователів (М. Бабій, О. Бондаренко, О. Бондарчук, С. Кульневич, М. Савчин, В. Рибалка та ін.) та їх розвиток (М. Боднар, І. Галян, О. Галян, Н. Саліхова й ін.).

При цьому, як підтверджують результати досліджень, на розвиток ціннісних орієнтацій суттєво впливає його професійне становлення (О. Асмолов, Т. Вілюжаніна, С. Єрмакова, З. Карпенко, Д. Леонтьєв, В. Мицько, Г. Радчук, Л. Романюк, та ін.). Особистісні та громадські цінності людини управляють його потребами, що впливають на формування цілей, які в свою чергу формують ставлення до навколишньої дійсності і проявляються в судженнях, які мотивують дії.

Дослідженням цінностей і ціннісних орієнтацій займалися: В. В. Столін, Д. О. Леонтьєв, О. М. Бакурадзе, А. Я. Разіна, Е. А. Арутюнян, М. Рокич, В. Б. Ольшанський, Т. Парсонс. Так, А. Я. Разіна, розуміє під цінністю «самостійний по відношенню до окремого суб'єкта варіант оцінного досвіду, об'єктивований в штучних формах специфічної предметності». Іншу сторону ціннісних орієнтацій розглядає Е. А. Арутюнян, який стверджував, що процес трансформації соціальних цінностей в особистісні здійснюється через момент практичної включеності суб'єкта в соціальні відносини, в специфічне «мікросередовище» – соціальну групу, яка є «ретранслятором» цінностей суспільства. В. Б. Ольшанський під ціннісними орієнтаціями розуміє мету, прагнення, бажання, життєві ідеали, систему певних норм. Згідно Т. Парсонса значення «мотиваційних орієнтацій» полягає в тому, що вони безпосередньо пов'язують ситуацію із діячем. Механізм дії ціннісних орієнтацій опосередкований всім соціально – культурним досвідом індивіда. Ціннісні орієнтації звернені на виконання норм, стандартів, критерії відбору.

Узагальнюючи різні підходи з приводу розуміння ціннісних орієнтацій, можна підкреслити, що *ціннісні орієнтації* – це

елементи внутрішньої структури особистості, що сформовані та закріплені життєвим досвідом індивіда в ході процесів соціалізації та соціальної адаптації, що обмежують вагоме від невагомого через прийняття особистістю певних цінностей.

Водночас, за межами уваги дослідників досі залишається системний аналіз психологічних закономірностей розвитку ціннісних орієнтацій майбутніх вихователів упродовж їх навчання у ЗВО. Саме в цей період – коли активно закладаються й осмислюються самою молоддю її базові професійні якості – необхідно виважений психолого-педагогічний супровід зазначеного процесу.

До ціннісних орієнтацій у майбутніх вихователів відносяться як зовнішні психологічні фактори: цілі в житті, активні соціальні контакти, матеріальне становище, професійна діяльність, так і внутрішні – рівень розвитку когнітивної та емоційно-вольової сфер, особливості соціального середовища, характер і форма психологічного впливу, специфіка порушень професійної діяльності. Як зауважує Б. Ананьєв, вибір майбутньої професії, ціннісна орієнтація на будь-яку сферу суспільного життя, ідеали та цілі, що зумовлюють суспільну поведінку та відносини, – це ті компоненти, які характеризують вдалий старт самостійної професійної діяльності людини.

Але ж сформовані ціннісні орієнтації студентів – вихователів дошкільного навчального закладу – передбачають не тільки наявність прийнятих *загальнолюдських, професійних та індивідуальних* цінностей у їх гармонійному взаємозв'язку, а й системи цінностей, які мають важливу роль у становленні фахівця – майбутнього вихователя. Основні типи систем цінностей за В. В. Гаврилюк, Н. О. Трикоз та Б. А. Барабанщиковим представлено на рисунку 1.

Безумовно, центральною в цій ієрархізованій системі повинен бути розвиток дитини-дошкільника. як провідний стимул невпинного професійного самовдосконалення.

Таким чином, визначено, що ціннісні орієнтації – це комплексна, багаторівнева, ієрархізована структура, яка включає

в себе сукупність цінностей і цілісно впливає на становлення та розвиток інших сфер життєдіяльності людини. Формування ціннісно-смислової сфери – це процес прийняття, трансформації, засвоєння життєвих смислів з метою подальшого розвитку індивідуальних утворень у структурі спрямованості особистості.



Рис. 1. *Основні типи систем цінностей за В. В. Гаврилюк, Н. О. Трикоз та Б. А. Барабанщиковим*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИЗМУ

Олена Сергійчук
кандидат історичних наук, доцент
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»
E-mail: sergiichuko@ukr.net
http://orcid.org/0000-0002-2003-1122

Світлана Танана
кандидат педагогічних наук, доцент
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»
E-mail: tananasvetlana@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-6088-0738

Сучасні вимоги на ринку праці, викликані соціально-економічними змінами, що відбуваються у розвитку нашої держави, свідчать про необхідність підготовки конкурентоспроможного, кваліфікованого фахівця, здатного до ефективного вирішення нестандартних професійних завдань. Мовленнєва підготовка є невід'ємною складовою професійної підготовки менеджерів туризму, адже від уміння орієнтуватися в будь-яких комунікаттивних ситуаціях, вдало застосовувати мовні засоби, володіти необхідними мовленнєвими уміннями й навичками залежить успішність фахової діяльності спеціаліста.

Проблеми формування професійного мовлення майбутніх спеціалістів досліджували науковці Н. Артикуца, Н. Безгодова, Л. Головата, Т. Гороховська, Л. Корж, Н. Кострица, В. Михайлюк, Г. Онуфрієнко. Л. Паламар, М. Пентилюк, Ю. Прадід, І. Радомський, Л. Романова, О. Юрчук.

У системі сучасної освіти все більшої актуальності набуває дослідження професійної підготовки майбутніх менеджерів туризму, зокрема її комунікативний аспект, оскільки спілкування

зі споживачами туристичного продукту є основним знаряддям професійної діяльності фахівця в індустрії туризму.

Професійне діалогічне спілкування досліджували Г. Іванишин, Л. В. Кравець, І. В. Клименко, Л. І. Мацько, С. В. Хаджираєва, Ф. І. Хміль, Н. Черненко, С. В. Шевчук. Але проблема формування професійного діалогічного мовлення менеджерів туризму потребує всебічного дослідження.

Актуальність статті зумовлена сучасними соціальними вимогами до менеджерів туризму з високим професійним рівнем мовної підготовки. Це в свою чергу вимагає оновлення навчального процесу у вищій школі та визначення педагогічних умов, які сприятимуть ефективному формуванню готовності майбутніх менеджерів туризму до діалогової комунікації у професійній діяльності, забезпечуватимуть підвищення якості їхньої професійної мовної освіти.

В основу статті покладено дослідження відомих науковців психологів, лінгвістів, лінгводидактів, зокрема, І. Дроздової, М. Пентилюк, Н. Левитова, І. Яковлева, які зазначають, що основну роль в побудові лінгводидактичної моделі навчання відіграють певні обставини, які називають педагогічними умовами.

З психологічної точки зору умову розуміють як сукупність явищ зовнішнього чи внутрішнього середовища, що ймовірно впливає на розвиток конкретного психічного явища, яке опосередковується активністю особистості, групою людей.

С. Гончаренко визначає педагогічні умови як демонстрацію сукупності процесів відношень, що необхідні для виникнення та існування певного об’єкта або обставин процесу навчання, які є результатом відбору, конструювання і пристосування елементів, змісту, методів, засобів навчання для досягнення поставлених завдань.

Виявлення і створення педагогічних умов, що істотно впливають на процес навчання і набуття професійно значущих знань, умінь, навичок, ґрунтується на важливих чинниках формування готовності до діалогової комунікації майбутніх менеджерів туризму. До їх числа входять: організація

навчального процесу, індивідуальні якості особистості майбутнього фахівця, важливість професійної діяльності.

На основі аналізу наукових джерел визначаємо педагогічні умови формування готовності до діалогової комунікації майбутнього менеджера туризму як сукупність зовнішніх і внутрішніх обставин, необхідних і достатніх для глибокого та якісного оволодіння професійною діалоговою комунікацією.

До педагогічних умов, що сприяють успішному формуванню готовності до діалогової комунікації майбутнього менеджера туризму відносимо: розвиток мотивації майбутнього менеджера туризму до вивчення діалогової комунікації; інтеграція різних видів діяльності: навчально-мовленнєвої, комунікативної, туристичної; моделювання в навчальному процесі реальних професійних комунікативних ситуацій; організація сприятливого навчально-виховного середовища для розвитку мовної особистості майбутнього менеджера туризму.

Першою умовою ми визначили розвиток мотивації майбутнього менеджера туризму до вивчення діалогової комунікації. Рушійною силою професійного становлення фахівця виступають внутрішні суперечності між зростаючими потребами та можливостями їх задоволення, тобто мотивація, яка впливає на людину як в цілому, так і на окремі аспекти її діяльності чи поведінки. Мотивація є рушійною силою поведінки особистості, що пронизує всі її складові: спрямованість, діяльність, емоції, характер, здібності.

Формування мотивації відбувається під впливом зовнішніх і внутрішніх умов. До зовнішніх умов слід віднести зміст навчання, методи навчання, матеріально-технічне забезпечення, психологічний клімат у групі. Серед внутрішніх умов становлення мотивації можна виділити готовність до діяльності, до різних форм взаємодії й спілкування з оточуючими, активна позиція суб'єкта в різних видах діяльності й спілкування, спрямованість особистості.

Для підвищення інтересу студентів до вивчення діалогової комунікації ми враховували такі чинники як, цікавість та новизна матеріалу, на якому побудоване навчання; особистість

викладача і методичні прийоми, що використовуються ним; усвідомлення студентами практичної потреби в знаннях з предмета, форми навчання.

Визначальна роль у розвитку мотивації студентів належить викладачеві, оскільки мотивація не виникає самовільно, а її успішне підтримування – ознака активної діяльності та майстерності педагога. Вважаємо, що важливим є підбір матеріалу, який би зацікавив майбутніх фахівців і дав змогу користуватися здобутими знаннями як в професійній діяльності, так і в повсякденному спілкуванні (наприклад, стратегії і тактики спілкування, невербальні засоби комунікації). Добір навчального матеріалу відбувався на основі професійно-спрямованого підходу.

Розвиток мотивації майбутніх фахівців реалізується через використання методу ділових ігор, методу проектів, які підвищували пізнавальний інтерес, дозволяє використання різних форм взаємодії, застосування знань на практиці, вміння співпрацювати, виявляти взаємоповагу, толерантність, дослухатися до думки оточуючих.

До основних характеристик комунікативних ситуацій професійного спілкування відносимо:

1) моделювання штучно створених ситуацій, що максимально наближені до реального професійного процесу спілкування;

2) рольові позиції суб'єктів комунікації, їхні толерантні відносини, створення доброзичливого мікроклімату в групі;

3) використання професійно спрямованого матеріалу (туризм) у комунікативних актах;

4) дотримання культури мовлення, етикетного спілкування відповідно до комунікативної ситуації.

До основних чинників, що формують сприятливе навчально-виховне середовище, ми віднесли сприятливий психологічний мікроклімат, колективну взаємодію, співтворчість та співпрацю викладача і студента, педагогічний супровід, доброзичливий стиль взаємин усіх суб'єктів педагогічного процесу,

використання активних методів та проблемного навчання на основі сучасних освітніх технологій.

Таким чином, запропонований комплекс педагогічних умов та засобів їхньої реалізації ми вважаємо доцільним для формування готовності майбутніх менеджерів туризму до діалогової комунікації у професійній діяльності, оскільки вони були виокремленні відповідно до природи досліджуваного феномена та сучасних вимог підготовки фахівця сфери туризму.

FORMATION OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHER OF FOREIGN LANGUAGE IN THE ESTABLISHMENTS OF HIGER EDUCATIONAL

Svitlana Tanana
Ph.D. (Pedagogics), Associate professor
State Higher Educational Establishment «Pereiaslav-Khmelnytskyi state pedagogical university named after Hryhoriy Skovoroda»
E-mail: tananasvetlana@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-6088-0738

For modern didactics is important of competence approach that provides axiological, motivational, reflexive, cognitive and communicative competence, which are contributed not only to expand knowledge and skills, but also emotional and evaluative attitude. The realization of these principles is possible for construct of effective professional and pedagogical communication of the teacher and student.

The indication of pedagogical excellence is the presence of the existing social and psychological competence that it optimized

of communication, it promoted of formation empathy and understanding of student, it helped to rectify of positive climate. The communicative competence is base of social and psychological competence, it is formed from skills.

In modern psychology of the most productive is interpretation of communicative competence as preparedness to activity. Of communicative competence can include is the ability to participate in communicative situations, situational adaptability, fluency possession of means of verbal and nonverbal social behavior, awareness of their perceptual skills.

So, the system of training of future professionals should involve the development of the students not only the basic subject knowledge and also the skills of verbal and nonverbal communication, equal interaction skills to avoid or overcome conflicts, it is created of social and psychological (communicative) competence of a future teacher. This approach significantly increases the role of professional self-knowledge and self-education of students.

МІЖКУЛЬТУРНІ ЗІСТАВЛЕННЯ В ДИНАМІЧНОМУ АСПЕКТІ

Діана Терехова
кандидат філологічних наук, доцент
Київський національний лінгвістичний університет
E-mail: dterekhova@ukr.net

Наукову розвідку присвячено висвітленню результатів аналізу мовної свідомості представників східнослов'янських етносів у динаміці.

Актуальність роботи зумовлена зацікавленням науковців проблемою виявлення етнокультурної специфіки мовної

свідомості представників різних народів, у тому числі носіїв близькоспоріднених мов, та змін у ній.

У сучасній етнопсихолінгвістиці є пріоритетними дослідження національно-культурної специфіки мовної свідомості представників різних етносів, зокрема у світлі проблеми налагодження успішних контактів між народами, міжкультурної комунікації в цілому, що повною мірою відповідає потребам сьогодення.

Традиційно у таких дослідження джерельною базою обирають результати проведення асоціативних експериментів. У цьому плані наша робота не відходить від цієї традиції і спирається на матеріали асоціативних словників різних років видання, що створено в українській, російській та білоруській лексикографії в другій половині XX та на початку XXI століть, а також на власне проведені експерименти з носіями трьох східнослов'янських мов на межі цих століть та через десятиліття від зазначеного часу. Таке охоплення матеріалу дає змогу виявити національно-культурну специфіку мовної свідомості носіїв трьох мов та прослідкувати зміни, які в ній відбулися у представників трьох етносів протягом останніх п'ятдесяти років, тобто з часів існування радянської держави до становлення самостійних країн. Обрана методика, яка поєднує кількісну та якісну характеристику опрацьованого матеріалу, дає змогу всебічно дослідити й етноспецифіку мовної свідомості, і зміни у мовній свідомості представників трьох етносів.

ВОЛОДІННЯ ДИТИНОЮ МОВОЮ ЯК ЗАСОБОМ ПІЗНАННЯ, СПІЛКУВАННЯ ТА САМОВИРАЖЕННЯ В ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЄВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Ірина Товкач
Кандидат психологічних наук, ст. викладач
Київський університет імені Бориса Грінченка
i.tovkach@gmail.kubg.edu.ua

Володіння мовою як засобом пізнання, спілкування та самовираження – найвагоміше досягнення дошкільного дитинства. Важлива роль у цьому процесі належить художньо-мовленнєвій діяльності, у якій збагачується образне мовлення дитини, формується культура роботи з книжкою і набувається досвід спілкування з однолітками та дорослими.

Отже, дошкільне дитинство – саме той час, коли варто прилучати дитину до книги. Йдеться не так про навчання дітей дошкільного віку читання, як, насамперед, про формування інтересу до цього процесу, вміння і бажання працювати з книгою, спілкуватися за її змістом, виховання читацької культури. На жаль, сьогодні реалізувати це завдання стає дедалі складніше. Значною мірою через нестримний потяг сучасних дітей до мультимедійних розваг, що домінують над усіма можливими джерелами пізнання і розвитку, зокрема й над читанням.

Система роботи з використанням авторських казок, дидактичних ігор, спрямована на гармонізацію структурних компонентів пізнавальної активності старших дошкільників у мовленнєвій діяльності шляхом збалансування рівнів розвитку показників її емоційно-мотиваційного, процесуально-операційного та контрольно-оцінного структурних компонентів на різних етапах роботи із низьким, середнім, високим рівнями пізнавальної активності у мовленнєвій діяльності, формування інтересу до художньої літератури різних жанрів, вміння і бажання працювати з книгою, спілкуватися за її змістом, виховання читацької культури [Товкач, 2016–2018].

Загальновідомим фактом є те, що провідною діяльністю періоду дошкільного дитинства є гра, про що пишуть відомі психологи: Г. Ануфрієва, Е. Аркін, Е. Берн, О. Запорожець, Л. Калмикова, Т. Пироженко та багато інших. Тому гра має залишатися значущим чинником розвитку та формування особистості дитини та її психологічних досягнень, Варто вказати, що особливу увагу серед ігор старших дошкільників, надаємо саме дидактичним іграм. У них, як формі навчання закладено одночасно два завдання: навчальне (пізнавальне) та ігрове (розважальне); часто такі ігри спрямовані на однолітка як на партнера по грі; основними властивостями дидактичних ігор є активність, самостійність, колективність, творчість (діти придумують свої варіанти до гри, змінюють правила, придумують наочний матеріал тощо). Тому в зазначеній системі психолого-педагогічній роботі з старшими дошкільниками нами розроблено дидактичні ігри, вправи, які можна пропонувати дітям під час опанування матеріалів посібників й виконувати, різноманітні ігрові, розвивальні та творчі завдання для дітей логіко-математичного змісту (з паперу, картону, пластиліну, природних матеріалів тощо) або тоді, коли дитина намагається використовувати здобуті нею знання на практиці: під час ігор з іншими дітьми, самостійної художньої діяльності, на прогулянках тощо.

Зміст у кожному навчальному посібнику подано у двох варіантах: для дітей із цифрами та предметними малюнками до кожної теми (для самостійного й усвідомленого вибору дитиною творів для слухання або читання, якщо вона вже володіє відповідними навичками) та для дорослих – у традиційній формі. Ураховується й пізнавальний інтерес дитини, адже вона має право вибору. Також передбачено інтегрований підхід у реалізації завдань, передбачених дошкільною освітою.

Організовуючи роботу з дітьми, слід ураховувати їхні вікові, індивідуальні й психофізіологічні особливості. Це дає можливість використовувати різноманітні диференційовані завдання (першого (базового) й другого рівнів). Опис рівня складності завдання можна вважати показником у роботі з

дитиною. Щоб визначити рівень завдань, які дитина може виконати на певному етапі свого розвитку, радимо уважно за нею протягом якогось часу. Мета спостережень може бути різною. Спостереження допомагають дорослим своєчасно усунути недоліки в роботі, накреслити програму індивідуальних занять із дитиною. Іноді виникає необхідність провести індивідуальну бесіду з дитиною для перевірки рівня засвоєння нею окремих мовних явищ, граматики, лексики, умінь будувати монологічне й діалогічне мовлення. Однак зазначений рівень складності не означає, що з дитиною, яка має більш високий рівень розвитку, не можна виконувати завдання першого рівня складності. Їх варто виконати як підготовчі до більш складних або обрати серед них ті, які, на думку дорослого, допоможуть краще зрозуміти прочитане, дадуть змогу вдосконалити певні навички дитини, пригадати, повторити тощо.

Отже, особливістю цих посібників є те, що в кожному з них подано окремий зміст для дітей, укладений так, щоб дитина сама могла обирати літературний твір, який хоче послухати чи прочитати разом із дорослим. Так у дітей старшого дошкільного віку формується вміння самостійно користуватися змістом книжки, активно спілкуватися з однолітками й дорослими за змістом прослуханого чи прочитаного разом літературного твору (вірша, казочки чи оповідки), що в подальшому стане в пригоді під час навчання в школі.

Беручи дитячу книжку до рук, пропонуючи її послухати, слід запросити дитину насамперед, до спілкування. Форми організації спілкування за літературними творами: бесіди за змістом прослуханих літературних творів з додаванням пізнавальної інформації, що відповідає віковим та індивідуальним особливостям дітей; обговорення ілюстрацій, малюнків; спільні ігри (дидактичні, творчі тощо); залучення дітей до словесної творчості (складання римованих рядків, загадок, казочок тощо) (Товкач, 2018).

МИФОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ И НЕПРЕРЫВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ: ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Юрий Тюнников
доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник
Центра исследований непрерывного образования
Институт стратегии развития образования
Российской академии образования
E-mail: tunn@yandex.ru

Татьяна Афанасьева
кандидат педагогических наук, заместитель руководителя
Центра исследований непрерывного образования
Институт стратегии развития образования
Российской академии образования
E-mail: inido-atp@mail.ru

Марина Мазниченко
старший научный сотрудник
Сочинский государственный университет
E-mail: maznichenkoma@mail.ru

Обеспечение преемственности и непрерывности образования выступает приоритетным направлением государственной политики России в области образования, что говорит о необходимости изучения готовности педагога к решению этой задачи.

Значимое влияние на готовность учителя к обеспечению преемственности и непрерывности образования, наряду с научно-теоретическими, методическими знаниями и компетенциями и личным профессиональным и жизненным опытом, опытом собственного образования, оказывают мифологизированные представления педагогов, в том числе мифологические искажения.

Нами проведен критериальный анализ таких представлений с использованием комплекса методик (семантический дифференциал Ч. Осгуда, «Неоконченные предложения», «Портреты участников педагогического взаимодействия», опросник Жанет Уойтитц «Правда или заблуждение», выбор решения в ситуации педагогического действия).

Проектирование диагностических процедур и интерпретация полученных результатов осуществлялись с позиций педагогической мифологистики. Одним из ключевых методологических вопросов мифологистики является вопрос о соотношении рационального и иррационального в структуре педагогической мифологемы. При этом выделение в структуре мифологемы рациональных и иррациональных составляющих «в чистом виде» возможно только относительно ситуации педагогического действия, в реальности же они тесно переплетаются и сосуществуют.

Так как главное в гуманистической педагогической системе – человек, то основным объектом изучения педагогики должен выступать не педагогический процесс в целом, а типовые и конкретные ситуации педагогического взаимодействия, изменения, происходящие в личности педагога и воспитанников в результате такого взаимодействия. С позиций педагогической мифологистики нас интересовала ситуация педагогического действия. Динамика развертывания такой ситуации включает следующие этапы (некоторые из них могут быть опущены педагогом либо не осознаны им, совершены на подсознательном уровне): (1) анализ условий, выбор ценности и постановку цели; (2) планирование педагогических действий; (3) их практическую реализацию (непосредственное осуществление); (4) анализ результатов (рефлексию); (5) коррекцию.

Базой исследования выступили учреждения дошкольного и общего среднего (школьного) образования гг. Сочи, Туапсе. В эксперименте приняли участие 140 педагогов, в т. ч. 70 педагогов дошкольного образования (воспитатели, методисты, заместители заведующей ДОУ) и 70 учителей школ

(учителя начальных классов, русского языка и литературы, математики, истории, обществознания, социальные педагоги).

Полученные результаты показали высокую распространенность среди учителей школ и педагогов ДОУ следующих мифологизированных представлений о преемственности в образовании: обособление в педагогическом коллективе, разобщенность действий педагогов, неспособность работать в команде (76%); боязнь неопределенности, неадекватное отношение к модернизации образования, введению новых стандартов (43%); разрыв между педагогическими целями учителей и личностными (жизненными) целями обучающихся (41–43%); искаженное понимание иерархических взаимодействий, управления и подчинения в педагогическом коллективе (29%).

Анализ показал, что реализацию преемственности и непрерывности в образовании в ряде случаев затрудняют такие мифологизированные представления учителей, как «Реформирование образования приводит к снижению качества образования, резкому падению образовательного уровня населения, снижению его научно-технического потенциала», «Хороший педагог скрывает свои настоящие чувства от детей», «Хороший педагог знает все, отвечает на любой вопрос», «Конфликты с детьми неизбежны и ничем разумным для педагога не кончаются», «Дайте педагогу свободу для творчества, не связывайте его жестко программой и учебником, и качество процесса обучения резко повысится», «Методика всесильна», «Учить нужно только тех, кто хочет учиться», «Современные дети не хотят учиться», «Педагог отвечает за все», «Чем более дисциплинирован и исполнителен ребенок, тем выше его способность к обучению», «Если я не буду постоянно контролировать детей, то образовательный процесс превратится в хаос», «Педагог в своей деятельности должен четко следовать инструкциям руководства».

Как показывает опыт нашей работы, действенным средством психолингвистической коррекции выявленных

мифологизированных представлений педагогов могут служить *мифокоммуникационные тренинги*, направленные на развитие у педагогов рефлексии, адекватной самооценки, стремления к профессиональному росту и самосовершенствованию; на адекватное понимание и управление учебной информацией, эффективное использование ее альтернативных источников; на коррекцию сценариев и моделей педагогического взаимодействия; на развитие инновационности как качества личности; на овладение технологиями самопроектирования, организации проектной деятельности обучающихся и др.

Следует отметить, что в современной ситуации меняется понимание концептов непрерывности и преемственности образования – они рассматриваются в более широком контексте свободного образования (не только в стенах образовательных организаций, в рамках образовательного процесса, но и в контексте всей жизни, всех сфер жизнедеятельности личности (формальное и неформальное общение, в т.ч. в социальных сетях, общественная активность, хобби, семейные отношения, карьера и др.). В этой связи перспективной является разработка методики психолингвистического анализа мифологической компоненты профессионального сознания педагога и ее психолого-педагогической коррекции с учетом современных педагогических реалий.

ВПЛИВ СПІЛКУВАННЯ З ДОРОСЛИМИ НА РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Віта Юрик
магіст спеціальності «Дошкільна освіта»
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»
E-mail: vita.y@i.ua

В останні роки значно зріс інтерес педагогів і психологів до проблеми спілкування, так як воно має велике значення у формуванні людської психіки, її розвитку і становленню розумної, культурної поведінки. Через спілкування з психологічно розвинутими людьми, людина набуває всіх своїх вищих пізнавальних здібностей і якостей, перетворюється в особистість.

Особливо велике значення для психічного розвитку дитини має її спілкування з дорослими. Це перший вид соціальної активності, який виникає в онтогенезі і завдяки якому дитина отримує необхідну для його індивідуального розвитку інформацію. Саме із спілкування починається психічний розвиток дитини.

Індивідуальний розвиток дитини дошкільного віку не можна розглядати і вивчати поза її спілкуванням з дорослими, так як в процесі набуття досвіду спілкування з ними закладаються основи моральних якостей особистості.

Проблему спілкування дітей дошкільного віку досліджували такі видатні вчені як Л. Н. Галігузова, М. І. Лісіна, М. Н. Репіна та ін. Так, вітчизняний психолог М. І. Лісіна розглядає спілкування дитини з дорослим як своєрідну діяльність, предметом якої є інший чоловік. Згідно позиції Л. С. Виготського, соціальний світ і навколишні дорослі не протистоять дитині і не перебудовують її природу, але є органічно необхідною умовою його людського розвитку.

В той же час, перед психологічною наукою встає ряд складних завдань, пов’язаних з пізнавальними мотивами, коли

дорослий виступає не тільки як джерело нової інформації, як слухач, здатний зрозуміти і оцінити судження і питання дитини, а як особистість, здатна впливати на розвиток мовлення дитини дошкільного віку.

Спілкування щоразу має певні ***мотиви***, заради яких воно відбувається. У широкому сенсі мотивом для спілкування є людина, а для дитини – дорослий. Так, М. І. Лісіною було виділено три групи якостей і три категорії мотивів спілкування – *ділові, пізнавальні та особистісні* (див. рис. 1).

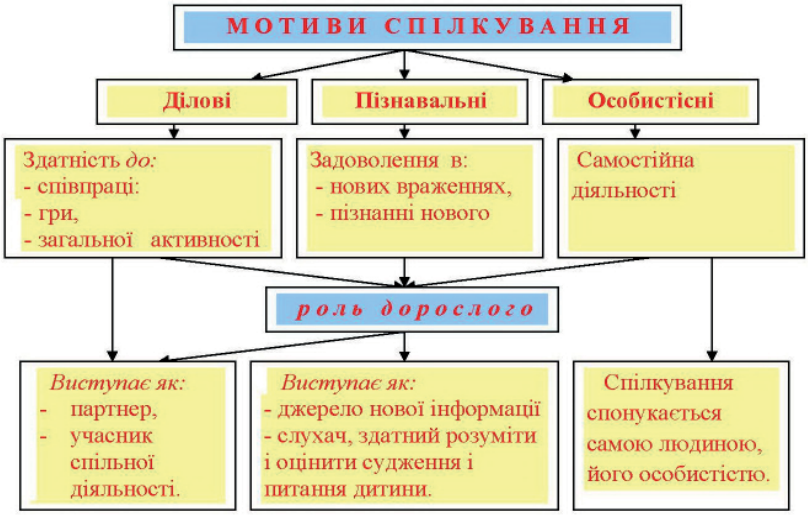


Рис. 1. *Категорії мотивів спілкування дитини за М.І. Лісіною*

Ділові мотиви виражаються в здатності до співпраці, до гри, до загальної активності. У спілкуванні з дитиною дорослий виступає як партнер, як учасник спільної діяльності. Дитині важливо, як дорослий вміє грати, які в нього є цікаві предмети, що він може показати і т.д.

Пізнавальні мотиви виникають у процесі задоволення потреби в нових враженнях, в пізнання нового. Дорослий виступає як джерело нової інформації і в той же час як слухач, здатний зрозуміти й оцінити судження і питання дитини.

Особистісні мотиви характерні тільки для спілкування як самостійного виду діяльності, в тому разі спілкування спонукається самою людиною, його особистістю. Це можуть бути окремі особистісні якості, а можуть бути стосунки з іншою людиною як цілісною особистістю.

Ділові та пізнавальні мотиви спілкування включаються ще в іншу діяльність (практичну або пізнавальну) і грають в ній службову роль. Спілкування становить лише частину широкої взаємодії дитини і дорослого.

Протягом дитинства з'являються і розвиваються чотири *різних* ***форми спілкування,*** за якими можна судити про характер того, що відбувається у психічному розвитку дитини (рис. 2).



Рис. 2. *Розвиток спілкування дитини з дорослими*

Таким чином, проведений аналіз основних теоретичних підходів до проблеми спілкування дітей дошкільного віку з дорослими дозволяє підкреслити важливість, багатокомпонентність, багаторівневість розвитку спілкування, як вид активності, необхідної умови формування особистості, її свідомості та самосвідомості, одного з найважливіших чинників загального психічного розвитку дитини.

Наукове видання

ПСИХОЛІНГВІСТИКА В СУЧАСНОМУ СВІТІ – 2018

Абстракти
XIII Міжнародної науково-практичної конференції

25–26 жовтня 2018 року
(Переяслав-Хмельницький, Україна)

Scientific publication
PSYCHOLINGUISTICS IN A MODERN WORLD – 2018

Abstracts
of the 13th International Scientific and Practical Conference

October 25–26, 2018
(Pereiaslav-Khmelnytskyi, Ukraine)

© ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ
імені Григорія Сковороди»

Підписано до видання 22.10.2018 р. Формат 60Х84 1/16.
Гарнітура Times New Roman.
Ум. друк. арк. 7,7