

Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Магістерський науковий вісник

Випуск № 43

Тернопіль — 2024

УДК 001.891
М.12

Магістерський науковий вісник. — Випуск № 43. — 2024. — 113 с.

*Рекомендовано до друку науково-технічною радою Тернопільського
національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
Протокол № 13 від 20 листопада 2024 р.*

*Видрук оригінал-макету у науковому відділі Тернопільського
національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*

© Тернопільський національний
педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, 2024

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ

Яремчук Ірина

Науковий керівник – доц. Андрійчук Іванна

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Питання професійного самовизначення набуває особливого значення у старшому шкільному віці. Молоді люди починають серйозно думати про своє майбутнє, обираючи професійний шлях та визначаючи своє місце в суспільстві. Невизначеність школяра у виборі професії може спричинити чимало негативних наслідків, зокрема таких як погіршення емоційного і психологічного стану (тривога, стрес тощо), складнощі в соціальній взаємодії, уповільнення особистісного розвитку, недостатній розвиток навичок, а також зниження мотивації до навчання.

Впродовж останніх років в Україні відбулося чимало змін соціального, економічного, політичного та безпекового характеру. Поряд з цим набула стрімкого розвитку психологічна наука. Тому підходи до вирішення проблеми професійного самовизначення потребують нового перегляду та переосмислення. Зокрема, необхідно дослідити особливості процесу професійного самовизначення, чинники, які на нього впливають, а також форми та методи активізації даного процесу.

Мета статті: теоретично проаналізувати та емпірично дослідити соціально-психологічні особливості професійного самовизначення старшокласників.

Феномен професійного самовизначення старшокласників досліджували українські науковці Є.І. Головаха, З.Л. Становських, М.Р. Гінзбург, М.С. Вечірко, О.І. Вітковська, П.І. Тарасюк, Н.П. Федоренко, І. С. Булах та інші.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу можна виділити три головні позиції щодо трактування феномену професійного самовизначення. Перша розглядає процес професійного самовизначення в рамках суб'єктного підходу як складову частину життєвого самовизначення особистості.

Наступна позиція заснована на культурно-історичному та діяльнісному підходах. Основна увага при дослідженні професійного самовизначення спрямовувалась на вивчення вікових особливостей психічного та особистісного розвитку особистості саме в періоди підліткового та юнацького віку. Вчені були переконані, що особистісне та професійне самовизначення є ключовим елементом соціальної ситуації розвитку в старшому шкільному віці. На основі цих положень було підтверджено, що самовизначення є центром мотивації, який визначає діяльність старшокласників, їхню поведінку і ставлення до середовища [4].

Третя позиція щодо феномену професійного самовизначення ґрунтується на дослідженні процесу становлення особистості як суб'єкта здійснення професійної діяльності. Також приділяється увага розробці проблеми становлення самосвідомості фахівця. Таким чином, професійне самовизначення триває протягом всього професійного життя. Його не можна зводити до разового акту вибору професії. Крок за кроком людина робить багато виборів. Кожен з них має вагомий значення для подальшого професійного розвитку [3].

Професійне самовизначення О.І. Вітковська характеризує як внутрішню свідому діяльність особистості, яка спрямована на особистісне зростання та самореалізацію. Ключовим у процесі самовизначення є вибір. Його можна охарактеризувати як активність особистості, яку вона здійснює свідомо. В основі вибору лежить розв'язання протиріч (внутрішніх і зовнішніх [2]).

Професійне самовизначення є ключовим психологічним новоутворенням у старшому шкільному віці. Воно є багатограним процесом, оскільки залежить від низки чинників. Проаналізувавши дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців з даного питання, ми пропонуємо наступну класифікацію чинників професійного самовизначення.

Детермінанти професійного самовизначення можна поділити на зовнішні та внутрішні. До зовнішніх факторів належать соціально-економічні чинники (стан ринку праці та затребуваність певних професій, рівень оплати праці, місце проживання та тип поселення), політичні (безпекова ситуація в країні) та соціокультурні (престиж, соціальні еталони, соціальний статус, імідж, мода, реклама, традиції, менталітет), екологічні (стан навколишнього середовища), соціально-педагогічні (якість освіти, особливості сімейної системи, моделі виховання, вплив значущих дорослих та референтних груп, можливість вступу до обраного навчального закладу).

Внутрішні чинники можна поділити на декілька груп: психофізіологічні, когнітивні, ціннісно-мотиваційні, вольові та рефлексивні. До психофізіологічних можна віднести генетичні задатки, темперамент, вікові та статеві особливості організму тощо.

До ціннісно-мотиваційних чинників належать цінності, система мотивів професійного вибору, професійні інтереси та наміри, нахили, бажання, мотивація досягнення, цілі життя, плани та перспективи, соціально-психологічні установки, потреба в самоактуалізації та професійній компетентності, ставлення до професії та до ситуації професійного вибору, ідеали, особистісні смисли, сенс життя. Вольові чинники професійного самовизначення включають рівень домагань та рівень суб'єктивного контролю.

Серед рефлексивних детермінант варто виокремити самосвідомість, самопізнання та саморозуміння, самооцінка, самоповага, образ власного «Я», здатність до рефлексії, ідентифікація з професією, вміння аналізувати власний досвід. До когнітивних чинників ми віднесли орієнтування особистості у світі професій, уявлення про ринок праці, розуміння характеристик професій (вимоги тощо) та власних можливостей (нахили, здібності, обдарованість, знання, інтелект, вміння та навички; стан здоров'я), вміння об'єктивно співвіднести свої можливості з вимогами професій, а також навички прийняття рішень. До чинників даної групи відноситься також відчуття часових перспектив. Як зазначала у своїх працях І.С. Булах, велику роль у професійному самовизначенні відіграє саме вміння старшокласників зосереджувати свою увагу на найближчому та далекому майбутньому. Вміння прогнозувати - здібність, яка максимально сприяє самовизначенню та здійсненню професійного вибору [1].

Для здійснення аналізу готовності старшокласників зробити професійний вибір було проведено емпіричне дослідження за участю 61 учня 10-х класів Тернопільської спеціалізованої школи I-III ступенів № 5 та Тернопільського навчально-виховного комплексу «Загальноосвітня школа I-III ступенів-медичний лицей № 15». Для дослідження нами було підбрано та використано комплекс діагностичних методик, що відповідав меті дослідження. Зокрема, проаналізуємо детальніше результати отримані за методикою «Професійна компетентність» А. Чернявської, яка дозволила діагностувати здатність учнів зробити професійний вибір за такими критеріями: автономність, інформованість, планування, прийняття рішень та емоційне ставлення до ситуації вибору.

За результатами, отриманими в ході емпіричного дослідження, можна констатувати наступне. Найвищий показник в учнів за шкалою «Планування» - 69,4%. Це означає, що більшості старшокласників непогано вдається ставити професійні цілі та вибирати засоби для їх досягнення. Вони тверезо оцінюють свої можливості та перспективи. Можуть виокремити конкретні кроки, які їм необхідні для втілення професійних планів. Вони можуть адекватно співвіднести позитивні та негативні прогнози на майбутнє. Мають орієнтовні плани щодо професії, місця навчання, пошуку першого робочого місця. Мають уявлення про перешкоди, які можуть виникнути на їхньому шляху.

Дещо менший показник у старшокласників за шкалою «Автономність» - 68%. Даний критерій готовності є досить важливим у здійсненні професійного самовизначення, оскільки демонструє наскільки молоді люди є самостійними та незалежними в своїх думках та діях. В цілому можна зробити висновок, що досліджувані розуміють цілісність своєї особистості, прагнуть до професійної реалізації, приймають відповідальність за свої вчинки. Мають досвід самостійного планування своїх дій, мають більш-менш однакові професійні переваги впродовж тривалого відрізка часу. Вони усвідомлюють необхідність балансувати між своїми бажаннями та наявними можливостями.

У досліджуваних найменший показник за шкалою «Інформованість про світ професій» - 55%. Можна сказати, що старшокласники занадто мало знають про професії та їхні особливості. Варто підвищити обізнаність учнів про умови роботи за професіями, вимоги

професій до людини, які можуть стосуватися як особистісних рис, так і психофізіологічних особливостей, освітнього рівня. Також учні не володіють глибокою інформацією про соціально-економічні потреби свого регіону, мають загальні уявлення з цього приводу.

За шкалами «Уміння приймати рішення» та «Емоційне ставлення» у старшокласників показник 62,6%. Це означає, що в них частково розвинене вміння визначати та оцінювати альтернативи розвитку професійного шляху. Старшокласники розуміють відповідальність за наслідки свого рішення. У досліджуваних на середньому рівні розвинені здібності та сформовані навички, від яких залежить прийняття оптимальних рішень, а саме вміння працювати з інформацією, передбачливість щодо проблем та способів їх вирішення, проникливість, рішучість; делегування обов'язків, оцінювання можливих ризиків та прийняття за них відповідальності тощо. Результат за шкалою «Емоційне ставлення до ситуації вибору професії» свідчить про середній рівень зацікавлення та усвідомлення важливості професійного самовизначення старшокласниками. Цей показник охоплює як ставлення до різних варіантів вибору, так і до самого процесу планування, необхідності прийняття рішення, відповідальності за цей вибір, а також потреби проявляти активність і йти на компроміси.

Отже, професійне самовизначення є тривалим процесом, який не слід розглядати як одномоментний акт вибору професії. Воно триває протягом всього професійного життя людини і складається з прийняття низки рішень на різних етапах: вибір професії, навчального закладу, перекваліфікація тощо.

Існують різні підходи до періодизації етапів професійного самовизначення. Аналізуючи вікову динаміку процесу самовизначення у професійному плані, варто зазначити, що більшість дослідників приділяють особливу увагу віковим періодам, в яких знаходяться старшокласники. На процес професійного самовизначення впливає низка внутрішніх та зовнішніх чинників. Серед головних складових структури професійного самовизначення можна назвати уявлення особистості про професію, про самого себе та сформований образ про себе як фахівця – суб'єкта праці.

Результати емпіричного дослідження готовності старшокласників до професійного самовизначення свідчать про наявність у десятикласників уміння планувати своє професійне майбутнє та достатній рівень незалежності у своїх діях. Рівень зацікавленості у здійсненні професійного вибору та навички прийняття рішень у більшості досліджуваних на середньому рівні. Учням варто пізнавати більше ринок праці, професії та вимоги, оскільки результат за цією шкалою в них виявився найнижчим.

Перспективою даного дослідження є продовження емпіричного дослідження старшокласників за допомогою інших діагностичних інструментів та розробка тренінгової програми стимулювання професійного самовизначення з подальшим її впровадженням.

ЛІТЕРАТУРА

1. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка: монографія. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. 340 с.
2. Вітківська О.І. Психологічні умови професійного самовизначення випускників середніх шкіл у процесі профконсультації: дис. канд. психол. наук: 19. 00. 07. Київ. 2002. 24 с.
3. Тарасюк І.П. Теоретичний аналіз проблеми періодизації професійного самовизначення. Гуманіт. вісн. Держ. вищого навч. закл. «Переяслав-Хмельницьк. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди». Педагогіка. Психологія. Філологія. Філософія: наук.-теорет. зб. Переяслав-Хмельницький, 2006. Вип. 10. С. 210-213.
4. Федоренко Л.П. Психологічні особливості професійного самовизначення випускників сільських шкіл: дис. канд. психол. наук: 19. 00. 07. Київ. 2020. 263с.

*Станічний Іван
Науковий керівник – доц. Свідерська Галина*

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПОДОЛАННЯ НЕГАТИВНИХ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Тривалий вплив війни та постійне переживання травматичних подій призводить до розвитку посттравматичного стресового розладу у постраждалих, а також домінування негативних емоційних станів. Ці стани супроводжуються значними порушеннями психічних,

поведінкових та соматичних процесів, створюючи труднощі в соціально-психологічній адаптації для травмованих осіб і важко піддаються корекції за допомогою психологічних методів. Це питання набуває особливої актуальності в умовах запиту сучасного українського суспільства на надання кваліфікованої психологічної допомоги великій кількості постраждалих через тривалу воєнну агресію та повномасштабне вторгнення військ російської федерації в Україну 24 лютого 2022 року, серед яких особливу увагу слід приділяти військовослужбовцям та ветеранам ЗСУ.

Вивчення науково-психологічної літератури дає змогу констатувати, що негативні психічні стани, які переживає людина, закономірно впливають на її поведінку в тих чи інших ситуаціях (О. Будницька [2], О. Ігумнова [4], В. Пархомович [6], В. Юрченко [8] та ін.). Показано, що професійна діяльність військовослужбовців, що здійснюється в умовах ризику і постійного стресу, є впливовим предиктором їх негативних психічних станів (О. Кокун, В. Клочков, В. Мороз [3] та ін.). Про те, як коригувати негативні психічні стани у військових, йде мова у працях Ю. Бриндікова [1], Л. Крimeць [5], О. Самойленко [7] та ін. Однак слід констатувати, що фрагментарність наукових досліджень не дала науковцям змоги виявити соціально-психологічні чинники подолання негативних психічних станів військовослужбовців.

Мета статті – обґрунтувати соціально-психологічні чинники подолання негативних психічних станів у військовослужбовців.

Теоретичний аналіз проблеми розвитку психічних станів, здійснений такими дослідниками, як О. Будницька [2], О. Ігумнова [4], В. Пархомович [6], В. Юрченко [8] та іншими, показав, що цей феномен розглядається з точки зору системного підходу як складне, інтегративне та багатоаспектне явище психічного життя особистості. Виникнення психічних станів обумовлене особливостями взаємодії між суб'єктом та ситуацією, основою якої є смислова система особистості. Серед зовнішніх чинників, що впливають на формування негативних психічних станів, виділяються соціально-психологічне середовище та соціальні умови розвитку і самоствердження особистості. Внутрішніми факторами формування негативних психічних станів є особистісні й індивідуальні характеристики людини. Для військовослужбовців специфіка службово-професійної діяльності виступає провокуючим чинником у розвитку негативних психічних станів, визначаючи їх перебіг, тривалість та інтенсивність.

Як зазначає Л. Крimeць, початок військової служби суттєво змінює соціальну ситуацію розвитку військовослужбовців, що пов'язано з новим середовищем та умовами професійної діяльності. У процесі дослідження чинників, що впливають на виникнення негативних психічних станів у військових, науковець ґрунтується на концепції особистісно-ситуаційної взаємодії, виділяючи дві групи факторів: зовнішні (об'єктивні) та внутрішні (суб'єктивні). За його твердженням, ці чинники діють одночасно й комплексно, що зумовлює вплив змін у довіллі, соціумі, тілі людини, а також індивідуальних особливостей і попередніх емоційних станів, які виявляються в актуальних психічних станах військовослужбовців [5].

О. Самойленко відносить до ключових чинників формування емоційної сфери в дорослому віці певні соціально-психологічні фактори розвитку та самоствердження військовослужбовців, а також їхню діяльність у ситуаціях, що становлять ризик для життя і здоров'я. Науковець пропонує поділяти чинники на внутрішні та зовнішні, причому внутрішні чинники включають особистісні фактори, що впливають на розвиток емоційної сфери військовослужбовців. Зовнішніми ж є всі умови зовнішнього впливу на людину, наприклад, соціально-економічні, інформаційні, екологічні та техногенні [7].

О. Кокун, В. Клочков та В. Мороз надають провідну роль у формуванні психічних станів військовослужбовців впливу соціального оточення (командирів і військового колективу), сімейним взаєминам та неформальним контактам із соціальним середовищем. Ці соціальні чинники визначають культуру вираження емоцій та поведінку відповідно до того, які існують моральні норми, право, традиції. Дослідники підкреслюють, що оточення має певний вплив на особистість, проте її актуальний стан і попередній досвід змінюють сприйняття та реакцію на ці впливи. Тому повторення тієї ж ситуації за інших внутрішніх умов може призвести до появи нового негативного психоемоційного стану [3].

Серед зовнішніх чинників, що впливають на формування і розвиток негативних психічних станів особистості, і зокрема, військовослужбовців, А. Будницька виділяє наступні: 1) глобальні – екологічні, соціально-економічні, інформаційні, техногенні проблеми, що ускладнюють задоволення базових життєвих потреб; 2) негативний вплив соціально-

культурних чинників і засобів масової інформації; 3) матеріальні труднощі; 4) проблеми у взаєминах у родині, сімейні конфлікти; 5) проблеми зі здоров'ям, необхідність лікування; 6) труднощі в адаптації до умов професійної діяльності; 7) соціально-психологічні труднощі – розлука з сім'єю і друзями, зміна кола спілкування та соціального оточення, інтеграція в новий колектив, необхідність вибудовувати новий статус у стосунках з іншими військовими; 8) професійні труднощі – висока інтенсивність роботи, значні психофізичні навантаження, недостатній рівень підготовки; 9) труднощі адаптації до нових умов професійної діяльності та різноманітних вимог командирів [2].

Ю. Бриндіков пояснює особливості психоемоційного стану військовослужбовців внутрішніми психологічними чинниками, які є складними для аналізу через їх багатогранність. Сукупність властивостей особистості, що формують її індивідуальний профіль, створює той "рельєф", який визначає специфіку прояву актуального психічного стану. Дослідник відносить до індивідуально-типологічних характеристик військовослужбовців, що безпосередньо впливають на розвиток негативних психічних станів, нейротизм — вроджену властивість нервової системи. Високий рівень нейротизму проявляється через надмірну нервовість, нестійкість, слабку адаптацію, схильність до швидкої зміни настрою, дратівливість, тривогу, почуття провини, ворожість, відчуженість, депресивні реакції та неухважність. Натомість низький рівень нейротизму може проявлятися у байдужості до почуттів інших, незважаючи на високу працездатність, організованість в стресових ситуаціях, зрілість, хорошу адаптацію та схильність до лідерства й комунікабельності [1].

В. Юрченко стверджує, що екстравертованість повинна бути основним фактором у подоланні негативних психічних станів особистістю. За словами вченого, екстравертовані військовослужбовці вирізняються комунікабельністю, прагненням до нових вражень і соціальних контактів, імпульсивністю, ініціативністю, гнучкістю поведінки, підвищеною руховою та мовною активністю, життєрадісністю. Такий тип особистості схильний до виникнення станів агресивності, збудливості, роздратованості та імпульсивності. Натомість інтроверти зосереджуються на внутрішньому світі, проявляють замкненість, сором'язливість, схильність до самоаналізу, рефлексії, планування дій та аналізу ситуацій. Вони менш товариські, більш контролюють почуття, мають високу чутливість, повільність у рухах і мовленні. Інтроверти зазвичай характеризуються тривожністю, дратівливістю, песимістичністю, пасивністю та вдумливістю [8].

В. Пархомович вважає мотиваційну сферу одним із ключових психологічних чинників попередження негативних емоційних станів у військовослужбовців. За його думкою, діяльність може бути стимульована як позитивною, так і негативною мотивацією. Позитивна мотивація — це мотивація досягнення успіху. Військовослужбовці з таким типом мотивації є активними, ініціативними, цілеспрямованими, вони схильні до планування та пошуку шляхів подолання перешкод, досягнення реалістичних цілей. Їхня продуктивність не залежить від зовнішнього контролю, і невдачі лише підвищують їхню мотивацію. З іншого боку, мотивація уникнення невдач базується на потребі уникнути зриву, осуду, покарання або сорому. Така мотивація викликана страхом невдачі і негативними очікуваннями щодо результатів діяльності, що підвищує емоційну нестабільність і сприяє виникненню негативних психічних станів у військовослужбовців [6].

О. Ігумнова вважає, що соціально-психологічні риси й якості сучасних військовослужбовців, такі як ступінь незалежності, відповідальності та активності у досягненні мети, значно впливають на їхню взаємодію з оточуючими. Вона виділяє локалізацію контролю над подіями як ключовий чинник. Дослідження показали, що інтернальність, тобто внутрішня орієнтація на контроль над подіями, може призводити до внутрішнього напруження, дезадаптації та розвитку комплексів негативних психічних станів у військовослужбовців. Водночас екстернальність, або зовнішня орієнтація, може виконувати роль захисного механізму, що сприяє подоланню цих негативних станів і знижує ймовірність їх виникнення [4].

Отже, вплив негативних психічних станів на військовослужбовців можуть бути як деструктивним, так і конструктивним. У деструктивному аспекті виявляється виражений негативізм, що супроводжується низьким рівнем розвитку механізмів саморегуляції. Це призводить до порушення міжособистісних стосунків, дезорганізації як психічної, так і професійної діяльності, зниження адаптації, формування негативних новоутворень індивіда, його невротизації, розвитку психосоматичних захворювань. У конструктивному плані

негативні психічні стани можуть активізувати внутрішні ресурси, спрямовані на подолання труднощів. Це може проявлятися в формуванні нових динамічних стереотипів, а також підвищенні пошукової активності та креативності під час вирішення складних ситуацій. Такі зміни сприяють переосмисленню і перебудові важливих смислів, формуванню нових знань, умінь, норм, цінностей та поведінкових моделей, що, в свою чергу, активізує механізми саморозвитку, саморегуляції та особистісного зростання військовослужбовців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бриндіков Ю. Л. Реабілітація військовослужбовців учасників бойових дій в системі соціальних служб : теоретико-методичні основи : монографія. Хмельницький : Поліграфіст, 2018. 372 с.
2. Будницька О.А. Індивідуально-особистісні детермінанти емоційних переживань у психотравмуючих ситуаціях : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2019. 20 с.
3. Забезпечення психологічної стійкості військовослужбовців в умовах бойових дій : метод. посіб. / О. М. Кокун, В. В. Клочков, В. М. Мороз та ін. Київ-Одеса : Фенікс, 2022. 128 с.
4. Ігумнова О. Б. Генеза негативних психічних станів у професійній діяльності. Психологія і суспільство. 2013. Вип. 3 (53). С. 110-115.
5. Основи формування психічної стійкості військовослужбовців у бойових умовах : підручник / за ред. Л. В. Кримець. Київ : НУОУ, 2022. 348 с.
6. Пархомович В.Б. Деструктивні емоційні стани. Черкаси : Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, 2012. 444 с.
7. Самойленко О. О. Формування психологічної готовності мобілізованих військовослужбовців-прикордонників до ведення бойових дій : дис.... канд. психол. наук. Хмельницький, 2018. 309 с.
8. Юрченко В.М. Психічні стани людини : системний опис : монографія. Рівне : РДГУ, 2006. 574 с.

Карпа Іван

Науковий керівник – доц. Свідерська Галина

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Комунікативна компетентність є однією з ключових складової успішної соціалізації підлітків, зокрема тих, хто має особливі освітні потреби. Вона включає здатність до ефективної взаємодії з іншими людьми, використання вербальних та невербальних засобів спілкування, а також розуміння соціальних контекстів комунікації. Для підлітків з особливими освітніми потребами розвиток комунікативної компетентності є особливо важливим, оскільки це впливає не лише на їхню здатність до соціальної інтеграції, але й на подальший успіх у навчанні та житті. Підлітки з ООП часто стикаються з труднощами у встановленні контактів, підтримці діалогу та розумінні соціальних ситуацій, що може призводити до ізоляції. Водночас розвиток комунікативної компетентності сприяє їх самостійності, впевненості у власних силах і формуванню позитивної самооцінки.

У психологічній науці велику увагу приділяли вивченню комунікативної компетентності підлітків. Зокрема, Н. Бабич обґрунтувала особливості формування комунікативних навичок у дітей з порушеннями зору та інтелекту як одна з умов їх успішної адаптації [1]. Н. Воронська розкрила зміст спілкування дітей з особливими потребами в закладах освіти [2]. І. Дорожко, О. Малихіна, Л. Туріщева показали умови розвитку комунікативних умінь дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання [3]. Є. Карпенко розкрив специфіку організації тренінгу спілкування з дітьми [4]. Г. Остапенко проаналізувала спілкування та його фактори в підлітковому віці [5]. А. Турубарова запропонувала шляхи психокорекції розвитку комунікативних здібностей підлітків з особливими освітніми потребами [6]. О. Щуцька показала формування навичок соціальної комунікації в учнів з комбінованими порушеннями розвитку [7].

Як показує аналіз науково-психологічних досліджень різних аспектів проблеми комунікативної компетентності, сформованість означеного феномену розглядається як важливе джерело особистісного розвитку підлітків. Проте соціально-психологічні чинники розвитку

комунікативної компетентності в підлітків з особливими освітніми потребами досліджені недостатньо.

Мета статті – обґрунтувати соціально-психологічні чинники розвитку комунікативної компетентності в підлітків з особливими освітніми потребами.

На розвиток особистості підлітків з ООП значний вплив мають вікові та психологічні чинники їхнього становлення. Незважаючи на наявні порушення, дослідники визнають, що їм властиві всі типові особливості підліткового віку. Особливу роль у цьому процесі відіграє комунікативна діяльність, оскільки для таких підлітків розвиток комунікативних навичок є основним засобом формування їхньої особистості. Якщо комунікативний простір, зокрема освітнє середовище, в якому розвивається підліток з ООП, не створює корекційних умов для успішної комунікації, це «може призвести до порушень у формуванні особистості. Негативні тенденції у соціальній поведінці та прояви емоційної нестабільності можуть розбалансувати цілісний розвиток таких дітей» [6, с. 118].

Н. Бабич, досліджуючи нетиповий розвиток, підкреслювала, що кожен наступний етап розвитку безпосередньо залежить від попереднього, а спосіб реагування дитини пов'язаний із тим, що вона раніше засвоїла та наскільки здатна до культурного розвитку. Відповідно до її поглядів, «комунікативну діяльність підлітків з особливими освітніми потребами слід розглядати в безпосередній єдності з соціально-культурним оточенням, яка формується під впливом даного оточення» [1, с. 16]. Важливо, що підлітковий вік вважається нею та іншими вченими найбільш сприятливим періодом для засвоєння знань та навичок комунікації, які згодом можуть стати індивідуальним досвідом людини і використовуватися в різних сферах її життя.

О. Щуцька наголошує, що соціальна ситуація розвитку може суб'єктивно переживатися підлітком з ООП як фрустрація потреб у спілкуванні та отриманні позитивної уваги від оточуючих. Це може викликати болісні емоційні переживання, які стають джерелом специфічних особистісних особливостей, що ускладнюють процес формування комунікативних навичок та інтеграції в соціум. Тому важливим завданням є формування у підлітків з особливими освітніми потребами правильних уявлень про соціальні ролі, оскільки зазвичай такі уявлення є нечіткими, спотвореними або суперечливими. Брак повноцінних соціальних контактів (однолітки, друзі, сусіди) призводить до того, що образ соціальної ролі вибудовується на основі когнітивного дисонансу, тобто суперечливої інформації, отриманої з різних джерел [7].

За твердженням Н. Воронської, для підлітків з ООП часто характерний недостатній рівень усвідомлення власного Я, а також труднощі або порушення у взаємодії з навколишнім світом та в межах власної психологічної структури. Це може проявлятися у суперечностях між мотивами та самооцінкою, цінностями та самооцінкою, а також між ідеальним і реальним образом Я, особливо в соціальному контексті. Крім того, такі підлітки часто стикаються з адаптаційними та функціональними деструкціями. На особливості їх психофізичного розвитку додатково впливають різноманітні соціальні чинники, зокрема негативне або умовно-позитивне ставлення з боку однолітків і близького соціального оточення, а також недостатня або недосконала інтеграція в систему соціальних стосунків [2].

І. Дорожко, О. Малихіна та Л. Туріщева доводять, що розвиток комунікативної компетентності підлітків з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі освітнього закладу передбачає формування двох ключових компонентів: соціальної та комунікативної складових. Соціальна складова включає здатність узгоджувати власні прагнення з прагненнями оточуючих і продуктивно взаємодіяти з однолітками у спільній навчальній діяльності. Комунікативний аспект передбачає вміння отримувати необхідну інформацію під час діалогу, готовність представляти й відстоювати свої погляди та використовувати мовні засоби для вирішення конкретних завдань. Важливим залишається пошук ефективних шляхів формування комунікативних навичок, розширення соціальних уявлень і розуміння соціальних взаємодій серед підлітків з особливими освітніми потребами як на уроках, так і під час позакласної діяльності. Це також включає стимулювання внутрішньої активності цих підлітків для підвищення їхньої комунікативної компетентності у суспільстві [3].

Для розвитку комунікативної компетентності підлітків з особливими освітніми потребами пропонується значна кількість корекційно-розвивальних програм і технологій в умовах інклюзивного навчання. Як зазначає А. Турубарова, однією з найбільш ефективних

технологій для таких підлітків є ігрові, вони сприяють розвитку вербального і невербального спілкування, здатності визначати емоційний стан інших, виражати власні почуття, ставити різні типи запитань, виділяти основну ідею висловлювань, робити підсумки, розвивати слухове сприйняття, а також розуміти співрозмовника та аналізувати отриману інформацію. Крім того, ці технології розвивають вміння встановлювати логічні і причинно-наслідкові зв'язки, аргументувати свою точку зору, викладати думки точно і лаконічно [6].

Г. Остапенко додає, що важливою умовою розвитку комунікативної компетентності є створення постійного комунікативного простору через організацію груп взаємодії. Це включає навчання соціальному самовизначенню, підвищення соціальної активності, розширення кола діяльності, інтеграцію в активне шкільне життя, а також опрацювання можливих соціальних ролей і функцій, що допомагає підліткам краще орієнтуватися в соціальних ситуаціях і зонах відповідальності [5].

У практиці розвитку комунікативної компетентності підлітків з особливими освітніми потребами широко застосовуються нетрадиційні методи і підходи. Серед них особливу увагу привертають «інтерактивні» методи, які спрямовані на тренування та розвиток комунікативних навичок. Як зазначає Є. Карпенко, беручи до уваги особливості вікової групи підлітків з особливими освітніми потребами та специфіку їх психофізичного розвитку, ключовим елементом організації такої роботи є соціально-психологічний тренінг [4]. Цей підхід дозволяє підліткам ефективніше адаптуватися до соціальних умов, розвивати свої комунікативні здібності через активне залучення до процесу взаємодії з оточенням, а також сприяє корекції їхньої поведінки відповідно до соціокультурних норм та вимог.

Так, тренінг як форма розвитку комунікативної компетентності підлітків з особливими освітніми потребами забезпечує активну участь і творчу взаємодію між учасниками та тренером. Однією з ключових характеристик тренінгу є його ретельне планування, що включає надання або розширення знань, формування комунікативних умінь і навичок, а також зміну чи оновлення існуючих ставлень, поглядів і переконань. Комунікативний тренінг також розглядається як різновид навчальної гри, в якій об'єктом уваги є певний вид комунікативної діяльності. Дослідниця А. Турубарова підкреслює, що «тренінг, навчання і набутий досвід спілкування є рівноправними партнерами в справі розвитку комунікативної компетентності підлітків з особливими освітніми потребами» [6, с. 120]. Це свідчить про важливість інтеграції різних форм навчання та досвіду в процес формування комунікативних навичок, що особливо актуально для підлітків з особливими освітніми потребами.

Зазначимо, що для розвитку комунікативної компетентності підлітків з особливими освітніми потребами доцільно одночасно використовувати кілька методів. Наприклад, інструктаж під час тренінгу може поєднуватися з показом і демонстрацією. Інші ефективні комбінації методів навчання під час тренінгу включають: міні-лекцію (бесіда, розповідь, пояснення, дискусія) + імітаційну діяльність (ситуаційні завдання, ігри) + демонстрацію (презентація) + тестування; «мозкову атаку» + пояснення матеріалу (проблемно-орієнтовану дискусію) + індивідуальні завдання (роботу в парах або малих групах). Однією з форм організації тренінгів розвитку комунікативної компетентності є групова робота, яка може проходити в парах, трійках, четвірках та ін. Такий підхід сприяє активній участі підлітків, дозволяє їм взаємодіяти один з одним, обмінюватися досвідом і покращувати комунікативні навички в безпечному середовищі.

Отже, для розвитку комунікативної компетентності підлітків з особливими освітніми потребами важливо враховувати сукупність соціально-психологічних чинників, зокрема особливості вікового й психологічного розвитку здобувачів освіти з різними нозологіями, які можуть впливати на їхню здатність до спілкування, характеристики комунікативної і соціальної взаємодії з оточенням, що можуть варіюватися залежно від особистісних рис і соціального контексту, узгодження прагнень підлітка з прагненнями оточуючих, що сприяє продуктивній взаємодії з однолітками, стимулювання внутрішньої активності підлітків, що допомагає їм підвищувати свою комунікативну компетентність у суспільстві, необхідність групової роботи, включаючи використання корекційно-розвивальних програм, а також застосування кількох методів комунікативно-ігрової діяльності. Такий комплексний підхід дозволяє ефективно розвивати комунікативні навички підлітків, адаптуючи навчання під їхні специфічні потреби та можливості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабич Н. М. Формування комунікативних навичок у дітей з порушеннями зору та інтелекту як одна з умов їх успішної адаптації. Корекційна та соціальна педагогіка і психологія. 2013. № 4. С. 15-22.
2. Воронська Н. Особливості спілкування дітей з особливими потребами в закладах середньої освіти. Особлива дитина: навчання і виховання. 2020. Вип. 1 (90). С. 42-51.
3. Дорожко І.І., Малихіна О.Є., Туріщева Л.В. Розвиток комунікативних умінь дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія Психологія. 2021. Вип. 4. С. 134-138.
4. Карпенко Є. Організація тренінгу спілкування з дітьми різного віку : метод. матер. Дрогобич : РВВ ДДПУ імені Івана Франка, 2016. 145 с.
5. Остапенко Г.В. Спілкування та його фактори в підлітковому віці. Наука і освіта. 2014. №3. С. 73–75.
6. Турубарова А. В. Психокорекція розвитку комунікативних здібностей підлітків з особливими освітніми потребами. Теорія і практика сучасної психології. 2016. №2. С. 117-122.
7. Щуцька О.І. Формування навичок соціальної комунікації в учнів з комбінованими порушеннями розвитку. ЛОГОС. 2020. №4. С. 111-112.

Грабовецька Марта
Науковий керівник – проф. Радчук Галина

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ
ОРІЄНТАЦІЙ У СТАРШОМУ ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ**

У сучасному українському суспільстві, яке перебуває у стані соціально-економічних і політичних змін, трансформується суспільна свідомість, змінюються цінності та моральні пріоритети. Ці зміни особливо гостро впливають на старших підлітків, які стикаються з труднощами на шляху самоствердження, самовизначення та самореалізації. З одного боку, підлітки відчують зростання потреби у власному визнанні та пошуку свого місця в суспільстві, а з іншого – втрачають традиційні орієнтири і відчують невизначеність у своїх ціннісних установах. Ця ситуація призводить до так званої ціннісної кризи, про яку все частіше говорять як батьки, так і вчителі й психологи. Враховуючи ці обставини, проблема формування ціннісних орієнтацій старших підлітків стає актуальною і потребує дослідницької уваги.

Вивчення ціннісних орієнтацій в підлітковому віці ґрунтується на результатах досліджень багатьох науковців, серед них – Н. Антонова, О. Бадюл, Г. Балл, Т. Гурлева, Л. Коберник, Г. Кучер, В. Москаленко, Г. Онищенко, Л. Панченко, В. Романова, Ю. Сошина, Г. Радчук, Н. Шевченко та ін. Проте соціально-психологічні чинники формування ціннісних орієнтацій старших підлітків вивчено недостатньо.

Мета статті – обґрунтувати соціально-психологічні чинники формування ціннісних орієнтацій старших підлітків.

Детальний аналіз наукової літератури дозволив виявити основні соціально-психологічні чинники, що впливають на формування ціннісних орієнтацій у старшому підлітковому віці. Так, вчений Г. Балл у своїх дослідженнях виділяє декілька ключових чинників. Психологічні чинники охоплюють мотивацію та ставлення підлітка до різних видів діяльності, його вольовий потенціал і здатність до саморегуляції. Комунікативні чинники включають предметні та когнітивні дії, засновані на отриманій інформації, що залежать від спрямованості ціннісних орієнтацій на певні явища. Практичні чинники передбачають оволодіння підлітком конкретними способами діяльності та здатність орієнтуватися в ній. Всі ці психологічні, комунікативні та інші чинники взаємодіють і сприяють формуванню ціннісних орієнтацій, що відіграють вирішальну роль у процесі становлення особистості підлітка [1].

Серед соціально-психологічних чинників формування ціннісних орієнтацій у старшому підлітковому віці важливу роль відіграє переосмислення відносин із іншими людьми. Старший підліток знаходиться на межі між дитинством та дорослістю, переживаючи перехід від одного етапу життя до іншого. У цьому процесі перед ним постає «завдання на сенс», яке полягає в необхідності усвідомити своє місце у системі людських відносин. У підлітковому віці це

завдання вирішується через прагнення до дорослості та бажання зайняти нову соціальну позицію, відповідну до позиції дорослої людини. Підліток починає переходити від зовнішніх критеріїв оцінки людей, таких як зовнішність чи манера спілкування, до внутрішніх аспектів, включно з розумінням, відповідальністю та довірою. У процесі переосмислення власного місця в суспільстві підліток надає нові смисли своєму соціальному простору, що впливає на трансформацію його ціннісних орієнтацій [5].

У структурі соціально-психологічних чинників формування ціннісних орієнтацій у старшому підлітковому віці важливе місце займає соціально-рольове експериментування. Старший підліток, осмислюючи своє місце у системі міжособистісних відносин, не завжди відразу знаходить адекватні форми поведінки, що відповідають соціальному простору. Соціально-рольове експериментування слугує механізмом трансформації смислової сфери підлітка і передбачає, що він випробовує різні поведінкові схеми, аналізує їх наслідки, і на основі отриманого досвіду формує власні індивідуальні поведінкові стереотипи [8]. Цей процес, що включає рефлексію щодо власних соціальних ролей, стає механізмом зміни та розвитку особистісних смислів. У результаті підліток інтерпретує соціальні значення, надані суспільством, через призму особистого досвіду, що сприяє формуванню соціальної компетентності.

До соціально-психологічних чинників формування ціннісних орієнтацій у старшому підлітковому віці належить наявність низки відповідних психологічних механізмів. Одним із основних механізмів є інтеріоризація. На думку Л. Коберник, інтеріоризація цінностей у старшому підлітковому віці здійснюється через засвоєння соціальних норм і перетворення їх на внутрішні переконання. Важливою умовою цього процесу є емоційне ставлення підлітка до норм і цінностей, а також його активна участь у діяльності, яка пов'язана з цими цінностями [3]. Таким чином, емоційна сфера відіграє ключову роль у формуванні ціннісних орієнтацій, що сприяє розвитку стійкої системи цінностей у старшому підлітковому віці.

Формування ціннісних орієнтацій у старшому підлітковому віці також відбувається через процес ідентифікації. Ідентифікація полягає в засвоєнні зразків поведінки значущих інших як прояву емоційного зв'язку з ними. Г. Кучер визначає ідентифікацію як процес інтеграції індивідів у соціальну спільноту, що відображається у спільних поглядах, інтересах та нормах. Учена наголошує, що цей процес здійснюється через інтеріоризацію [3]. Такий механізм забезпечує поступове формування індивідуальної системи цінностей підлітка, сприяючи його соціалізації.

Ще одним важливим психологічним механізмом, що впливає на формування ціннісних орієнтацій старших підлітків, є інтерналізація. Це процес утворення психічних структур індивіда через засвоєння зовнішніх предметних або соціальних відносин [2, с. 12]. Н. Антонова додає, що інтерналізація цінностей у підлітковому віці має два напрями: перший полягає у включенні цінностей до власної системи, що призводить до зміни особистості відповідно до цих цінностей, а другий – у їх запереченні [1, с. 11].

Серед соціально-психологічних чинників формування ціннісних орієнтацій у старшому підлітковому віці слід відзначити децентрацію смислової сфери особистості. Цей процес передбачає активний аналіз спілкування та взаємодії з іншими людьми, а також перехід від егоцентричної позиції до децентрованої. Це призводить до формування в підлітків нових смислів, які стосуються не тільки їх самих, але й інших людей, соціальних груп і суспільства загалом. Така масштабна соціалізація сприяє «вростанню у культуру», що означає, що індивід повноцінно соціалізується лише тоді, коли здатен інтегрувати свої думки у загальні соціальні структури [4].

У процесі формування ціннісних орієнтацій підлітків важливим аспектом є їх співвідношення із соціокультурним простором, а також дестереотипізація цих орієнтацій. Цей процес пов'язаний з тим, що соціальні смисли, які раніше засвоювались механічно як моральні інстанції, у підлітковому віці набувають особистісного характеру. В результаті відбувається збільшення частки індивідуальних смислів у структурі ціннісних орієнтацій, що робить їх більш пластичними та динамічними, такими, що відображають зміни особистості та її життєвого світу. Це активне осмислення і переосмислення раніше засвоєних соціальних смислів призводить до виникнення більш багатозначних смислових утворень, водночас підвищуючи рівень їх конфліктності [4].

Формування ціннісних орієнтацій у старшому підлітковому віці дійсно характеризується суперечливістю. У цій віковій групі часто співіснують смисли, засвоєні на

ранніх етапах розвитку (наприклад, соціальні норми типу «брехати погано», «старших потрібно слухатися»), та нові, особистісно вироблені ціннісні конструкти і установки. Ці смисли відрізняються за рівнем привласнення, інтенсивністю прояву та стійкістю. Старші підлітки можуть легко відповісти на загальні питання моралі, як-от «Чи можна красти», бо такі норми вже давно засвоєні. Однак, коли ситуація набуває проблемного характеру, підліток починає звертатися до власних, ще нестабільних і гнучких смислів. У таких умовах виникають протиріччя і навіть алогізми, що свідчать не про незрілість, а про процес самостійного осмислення і переосмислення проблемної ситуації, тобто формування особистісних цінностей.

Формування ціннісних орієнтацій у старшому підлітковому віці дійсно супроводжується дисгармонійністю. По-перше, ця дисгармонійність проявляється у надзначущості «Я», коли структура ціннісних орієнтацій формує смисли навколо центрального «сенсу Я» [5]. Чим ближче смисли до цього центру, тим вищу значимість набувають відповідні явища чи події. По-друге, невпорядкованість ціннісних орієнтацій може призводити до домінування одного смислового вузла, який поглинає інші смисли і перешкоджає їх актуалізації [3]. Це, в свою чергу, може викликати грубі помилки в особистісному означуванні, що негативно впливає на сприйняття світу і формує деформований образ реальності у підлітків.

Отже, у процесі формування ціннісних орієнтацій особистості у старшому підлітковому віці виділяються кілька соціально-психологічних чинників. По-перше, формальні чинники охоплюють відносну диференційованість складових, упорядкованість та структурованість ціннісних орієнтацій, а також кристалізацію генералізованих смислів. По-друге, змістовні чинники включають децентрацію, вербалізацію смислів та нерівномірність у їх формуванні. По-третє, динамічні чинники характеризуються нестабільністю, рефлексивністю та дисгармонійністю смислової сфери особистості. Крім того, формуванню ціннісних орієнтацій у підлітковому віці сприяють процеси інтеріоризації, екстеріоризації та інтерналізації цінностей, а також смислове перетворення особистості й побудова ієрархії ціннісних орієнтацій. Ці чинники взаємодіють, визначаючи унікальність ціннісної системи кожного підлітка.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова Н. О. Ціннісні орієнтації у системі особистісних якостей підлітків: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2013. 20 с.
2. Бадюк О.С. Трансформація ціннісних установок особистості в освітньому процесі : автореф. дис. ... канд. філос. наук. Одеса, 2010. 20 с.
3. Коберник Л.О. Роль та місце ціннісних орієнтацій у формуванні особистості підлітка. Наука і освіта. 2018. № 4/5. С. 28-33.
4. Онищенко Г.І., Гурлева Т. С. Ціннісно-смислові орієнтири сучасної молоді: особливості, умови і психологічна допомога. Проблеми загальної та педагогічної психології. 2021. Т. XIII, ч. 4. С. 253-259.
5. Радчук Г.К. Аксіопсихологія вищої школи. Монографія. Тернопіль, ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. 380 с.

*Дмитрів Аліна
Науковий керівник – проф. Кікінежді Оксана*

ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОГРАМИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ УПРАВЛІННЯ У ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

У сучасних умовах важливим чинником підвищення ефективності управління в закладах фахової передвищої освіти є розвиток людського потенціалу керівників. Вони повинні вміти відмовлятися від застарілих і непродуктивних стереотипів у професійній діяльності та кваліфіковано відповідати на соціально орієнтовані вимоги, що висуваються до керівників цих закладів. Це стосується їх професіоналізму та оптимальних стилів управління. Закономірно, що керівники повинні вміти чітко та якісно виконувати свої функціональні обов'язки в умовах змінливого соціального середовища та постійних інституційних трансформацій. Важливо, щоб вони глибоко усвідомлювали свої недоліки, переваги та професійні досягнення, оцінюючи ефективність їх використання в управлінській діяльності. При цьому особлива увага повинна приділятися застосуванню оптимальних стилів управління, що сприятиме створенню адаптивної та результативної освітньої системи.

Вивчення науково-психологічної літератури з підвищення ефективності управління у закладах фахової передвищої освіти дає змогу констатувати, що вказана проблема вивчалася сучасними науковцями аспектно (О. Бондарчук [1; 6], О. Брюховецька [2], Л. Карамушка [3; 9], А. Ключко [4], О. Кошинець [5], В. Панок [8], М. Ткалич [3], Г. Щекатунова [7] та ін.). Однак потребують подальшого дослідження практичні засоби підвищення ефективності управління у закладах фахової передвищої освіти.

Мета статті – обґрунтувати програму підвищення ефективності управління у закладах фахової передвищої освіти.

У сучасних умовах ефективно управління закладами фахової передвищої освіти вимагає від керівників не лише високого рівня професіоналізму, а й постійної готовності до збагачення та оновлення своїх знань і навичок у сфері управлінської діяльності. Важливо враховувати, що успішне функціонування системи управління в таких закладах залежить не тільки від їх організаційної структури чи зовнішніх факторів, а й від особистих характеристик керівників, зокрема стилю управління та управлінської майстерності. Це підкреслює необхідність розробки спеціальних програм, спрямованих на підвищення ефективності управлінських практик у закладах фахової передвищої освіти.

З метою розвитку управлінських якостей керівників у закладах фахової передвищої освіти ми розробили спеціальну корекційно-розвивальну програму. Основною метою програми є розширення уявлень про стилі управління в цих закладах як способи організації та керівництва, а також активізація управлінського потенціалу керівника, який включає вміння самоуправління та управління іншими. Під час занять учасники мають можливість проаналізувати свої стилі управління, усвідомити їх переваги та труднощі, виявити сильні і слабкі сторони власних підходів до управління, освоїти техніки управлінського впливу та згуртування колективу, а також розвинути управлінські навички.

З метою підвищення ефективності управління в закладах фахової передвищої освіти, керівникам доцільно взяти участь у програмі, що спрямована на підвищення ефективності управління у закладах фахової передвищої освіти. Цю програму рекомендуємо організувати у форматі соціально-психологічного тренінгу. Завдання програми визначено наступним чином:

1. Розглянути психологічні основи управління, природу управлінської діяльності, а також оцінити власні управлінські якості та стилі управління.
2. Вивчити управлінські ролі, їх прояви та розширити власний рольовий (поведінковий) і стильовий репертуар керівника.
3. Виявити власний управлінський потенціал, провести аналіз ресурсів та обмежень для його нарощування.
4. Навчитися прийомам та методам здобуття авторитету в колективі, розвивати управлінські навички і формувати індивідуальний стиль управління.
5. Оволодіти прийомами та техніками оптимального стилю управління в закладі освіти.
6. Освоїти технології зміцнення власних управлінських позицій в конфліктних, емоційно напружених та проблемних ситуаціях [1; 2; 4; 5; 6].

Програма підвищення ефективності управління у закладах фахової передвищої освіти складається із трьох тематичних модулів, загальною тривалістю 12 год. Так, під час занять першого модулю передбачено розглянути природу управління й запропонувати способи оцінки управлінських якостей керівників та їхніх стилів управління. Під час занять другого модулю передбачено розглянути структуру образу управлінця, а також способи позиціонування управлінських якостей та власного стилю управління. Під час занять третього модулю передбачено розглянути сутність індивідуального стилю управління керівника закладу освіти і шляхи його формування.

Основною формою реалізації програми підвищення ефективності управління у закладах фахової передвищої освіти є заняття, на яких можуть застосовуватися різноманітні методи, зокрема: активні командні вправи, обговорення, бесіди, дискусії, мозкові штурми, виконання завдань у міні-групах, аналіз реальних ситуацій управління, рольові та ділові ігри, групові дискусії, інтерактивні міні-лекції, рухливі розминки тощо [9]. До методів і форм роботи, що використовуються під час проведення занять програми, також належать проблемно-пошукові та інформаційні методи, а також інтерактивні техніки (організаційно-спрямовуючі й інформаційно-сміслові). Ці методи входять до структури програми, зокрема: інформаційного, діагностичного та корекційно-розвивального [8]. При цьому враховано особливості активних методів навчання та активного соціально-психологічного навчання у контексті соціально-

психологічної підготовки керівників закладів фахової передвищої освіти.

Так, відповідно до положень психотехнічного підходу в управлінні, розробленого Л. Карамушкою, інформаційний компонент програми підвищення ефективності управління у закладах фахової передвищої освіти передбачає, що керівники повинні оволодіти знаннями, які розкривають психологічний зміст управлінської діяльності в освітніх закладах, а також визначають суть традиційних і інноваційних стилів управління та їхні відмінності. У рамках програми цей компонент реалізується за допомогою різноманітних методів, таких як «тематичне коло», «незавершені речення», «мозковий штурм», «асоціації», а також через роботу в малих групах, у парах, групові дискусії, міжгрупові обговорення та міні-лекції [3; 9]. Ці методи сприяють активізації навчального процесу та покращують засвоєння матеріалу учасниками програми.

Діагностичний компонент програми підвищення ефективності управління у закладах фахової передвищої освіти має на меті виявлення стилів управління керівників освітніх організацій, а також психологічних характеристик кожного з цих стилів та чинників, що впливають на їх ефективність. Основну роль у реалізації цього компонента відіграють психологічні практикуми, які дозволяють учасникам отримати практичний досвід та зворотний зв'язок. Однак значне значення також мають проведення діагностичних інтерв'ю з колегами, виконання домашніх аналітичних завдань, які вимагають активної позиції учасника, а також міні-лекції, під час яких психолог демонструє результати спеціальних досліджень, що стосуються теми управлінської діяльності [6]. Ці елементи діагностичного компонента сприяють глибшому розумінню стилів управління та їх психологічних аспектів.

Корекційно-розвивальний компонент програми підвищення ефективності управління у закладах фахової передвищої освіти націлений на формування в учасників навичок, необхідних для застосування оптимального стилю управління. Цей компонент передбачає використання різних інтерактивних технік, таких як ділові ігри, які моделюють різні ситуації діяльності закладів фахової передвищої освіти і дозволяють виявити особливості застосування різних управлінських стилів керівниками. У програму включено виконання аналітичних завдань у парах або групах, а також творчі домашні завдання, спрямовані на пошук оптимального індивідуального стилю управління. Крім того, учасники працюють над груповою розробкою психологічного профілю особистості керівника закладу фахової передвищої освіти, що сприяє глибшому усвідомленню власних управлінських якостей і їх розвитку [1; 4; 7; 8].

Після завершення програми підвищення ефективності управління у закладах фахової передвищої освіти керівники повинні оволодіти наступними знаннями та вміннями. По-перше, вони повинні знати психологічні особливості управління, розуміти природу управлінської діяльності та її психологічні характеристики, а також основні теорії управління. Важливими є знання про різні стилі управління та їхній вплив на ефективність діяльності. Керівники мають освоїти категоріально-понятійний апарат, пов'язаний з управлінням у закладах фахової передвищої освіти, а також усвідомлювати психологічні характеристики таких явищ, як управлінська поведінка, управлінські ролі, управлінська мета, індивідуальний стиль управління і чинники ефективної взаємодії. По-друге, учасники програми повинні вміти виявляти власний управлінський потенціал, проводити аналіз ресурсів, здібностей і обмежень для нарощування управлінського потенціалу, а також діагностувати свій стиль управління. Вони повинні вміти користуватися прийомами та методами набуття авторитету в колективі закладу освіти, використовувати на практиці прийоми та техніки удосконалення власного стилю управління, а також застосовувати способи і технології підвищення якості управління й зміцнення управлінських позицій в емоційно-напружених, проблемних та конфліктних ситуаціях. Ці знання та вміння допоможуть керівникам ефективніше управляти закладами фахової передвищої освіти та сприяти їхньому розвитку.

Отже, для підвищення ефективності управління у закладах фахової передвищої освіти запропоновано корекційно-розвивальну програму. Основною метою її є підвищення ефективності управлінської діяльності керівників закладів фахової передвищої освіти на основі розвитку у них індивідуального стилю управління. Програма передбачає ознайомлення керівників закладів фахової передвищої освіти з природою управління, а також методами і прийомами оцінки управлінських якостей і стилів керівництва. Керівники закладів фахової передвищої освіти матимуть можливість вивчити способи позиціонування власних управлінських якостей та стилю, а також сформулювати індивідуальний стиль управління, що відповідає їхнім особистісним рисам і потребам колективу. Таким чином, програма сприятиме

розвитку управлінських навичок та підвищенню ефективності управлінської діяльності в освітніх установах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності: монографія. Київ : Наук. світ, 2008. 318 с.
2. Брюховецька О. В. Психологія професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів : монографія. Київ : Інтер-сервіс, 2018. 360 с.
3. Карамушка Л. М., Ткалич М. Г. Самоактуалізація менеджерів у професійно-управлінській діяльності (на матеріалі діяльності комерційних організацій) : монографія. Запоріжжя : Просвіта, 2009. 262 с.
4. Клочко А.О. Психологія розвитку інноваційних стилів управління у менеджерів освітніх організацій : монографія. Біла Церква, 2021. 300 с.
5. Кошинець О. Ю. Соціально-психологічні особливості управлінської діяльності керівника закладу освіти : дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2021. 188 с.
6. Науково-методичні засади формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій у системі післядипломної педагогічної освіти : наук.-метод. посібник / за ред. О. І. Бондарчук. Київ : Педагогічна думка, 2012. 144 с.
7. Організаційно-педагогічні засади інноваційного розвитку загальноосвітніх навчальних закладів : монографія / за ред. Г.Д. Щекатунової. Київ : Педагогічна думка, 2013. 264 с.
8. Психологічний супровід формування демократичних засад і профілактики й розв'язання конфліктів у закладі освіти / за ред. В. Г. Панка. Київ : Ніка-Центр, 2021. 168 с.
9. Психологічні технології підготовки освітнього персоналу до розвитку організаційної культури в умовах соціальної напруженості : монографія / за ред. Л.М. Карамушки. Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2018. 240 с.

Маркович Олеся

Науковий керівник – доц. Одинцова Галина

РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ

Реформування сучасної початкової освіти лежить на шляху подолання ізольованого й окремого викладання навчальних предметів, навчальних тем і проблем і створення принципово нових освітніх програм, де освітній процес доцільно орієнтувати на розвивальний підхід з використанням інтегрованих підручників, впровадженням інтегрованих курсів, проведенням інтегрованих уроків, використанням системи інтегрованих завдань.

У Державному стандарті початкової освіти [2] пропонується забезпечувати інтегрованість змісту освіти на основі ключових компетентностей, що має на меті підвищити якість освіти та позитивно вплинути на самооцінку учня. Він передбачає організацію освітнього процесу із застосуванням діяльнісного підходу на інтегрованій основі з урахуванням інтегрування предмета або курсу за темами, проблемами, проектами, блоками тощо.

Мета статті – обґрунтувати доцільність використання інтегрованого навчання як засобу розвитку зв'язного мовлення молодших школярів.

Інтеграція навчання розглядається як «відбір та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів з метою цілісного, системного й різнобічного вивчення наскрізних тем (тематична інтеграція); це створення інтегрованого змісту навчання – предметів, які об'єднували б в єдине ціле знання з різних галузей» [4, с. 136]. Проблеми інтегрованого навчання у початковій школі досліджували Н. Антонов, І. Бех, І. Большакова, Н. Вегера, С. Гончаренко, Н. Грачова, А. Григорчук, М. Іванчук, А. Зимульдінова, І. Козловська, А. Коломієць, Т. Королук, В. Моргун, І. Пастирська, Н. Присяжнюк та ін.

Учені сходяться на думці, що інтеграція як об'єднання у ціле певних частин чи елементів вважається «необхідним дидактичним засобом, за допомогою якого створюється цілісна картина світу у навчально-виховному процесі» [3, с. 87].

У контексті мовно-літературної освітньої галузі інтегроване навчання відіграє ключову роль, оскільки мова та читання тісно пов'язані з іншими дисциплінами і є основними інструментами формування загальної культури дитини, її пізнавальних та комунікативних

здібностей. Найчастіше вивчення мови відбувається в поєднанні з літературою, історією, природознавством, музичною та образотворчою діяльністю, що своєю чергою сприяє формуванню цілісного розуміння світу, системного мислення, де учні можуть більш ефективно засвоювати знання через взаємозв'язки між різними галузями, розширюючи контекст виучуваної теми. Зміст таких уроків поступово збагачується новими відомостями, до того ж «учні не гублять з поля зору вихідну проблему, а розширюють і поглиблюють коло пов'язаних з нею знань» [7, с. 26], а самі уроки таким чином стають більш динамічними та інтерактивними, що зацікавлює дітей і стимулює їх до активної участі.

У методичній літературі знаходимо різні види творчої діяльності дітей, спрямовані на розвиток мовлення з урахуванням інтегрованого навчання: театральномовленнєва, образотворчомовленнєва, музичномовленнєва, літературномовленнєва [1]; «уроки милування», які передбачають творче сприймання учнями краси природи на емоційно-зв'язному рівні і відображення власних вражень через виконання творчих завдань [5]; комплекси творчих вправ «Слово і природа», «Дивлюсь і відчуваю», «Оспівай предметний світ», спрямовані на формування здатності проникати у смисл речей, помічати їх неповторну красу [6] тощо.

Вивчення мови в контексті різних тем допомагає учням краще опанувати нову лексику, сприяє розвитку комунікативних умінь, створює можливості для практичного використання мови в різних ситуаціях. Це сприяє кращому засвоєнню термінології та розширенню словникового запасу. Використання групових обговорень, дебатів та рольових ігор дозволяє учням практикувати мовлення в різних соціальних контекстах, покращуючи навички спілкування. Це не лише покращує їхні комунікативні навички, але й сприяє глибшому розумінню предметів, з якими вони працюють. Інтегроване навчання заохочує учнів аналізувати інформацію з різних джерел і формувати власну точку зору, створюючи реальні ситуації для спілкування, що робить навчання більш змістовним і цікавим.

Під час вивчення української мови і читання в початковій школі можна запропонувати такі види завдань інтегрованого характеру:

- прослуховування музики до прочитаних творів, що сприяє поліпшенню інформаційного та емоційного сприймання, впливає на почуття учнів, розвиває емоційну чутливість та естетичні смаки;
- читання текстів у ролях, драматизація та інсценізація прочитаного, що дає можливість учням глибше зануритися в контекст, обговорити емоції та дії персонажів; виготовлення ляльок, масок та інших атрибутів для театралізованого дійства;
- створення словесних та графічних малюнків за прочитаними художніми творами як вияв власного бачення обговорюваної теми чи проблеми;
- дискусії на обрані теми, що допомагають учням висловлювати свої думки та почуття з урахуванням контент-орієнтованих контекстів, покращуючи навички усного мовлення;
- створення навчальних проєктів, які поєднують мовно-літературні аналізи та творчі завдання з інших предметів, що спонукає дітей до аналізу та синтезу інформації;
- розгляд картин для створення в уяві дітей літературно-художнього образу; створення ілюстрацій до прочитаних творів; написання власних казок чи інших творів з ілюстраціями, що розвиває художній смак і просторове мислення учнів;
- написання есе з використанням найрізноманітніших засобів мовної виразності з метою кращого розуміння не лише мовно-літературних, але й культурних та соціальних явищ тощо.

Отже, використання інтегрованого навчання у процесі вивчення мовно-літературної освітньої галузі в початковій школі є інноваційним підходом, який допомагає учням засвоювати знання більш цілісно на основі міжпредметних зв'язків та глибшого розуміння тем, створюючи таким чином єдине освітнє середовище. Інтегровані уроки є цікавішими для учнів, оскільки вони поєднують різні форми діяльності: читання, обговорення, театралізацію, малювання, проєктні роботи. Вони позитивно впливають на результативність процесу розвитку зв'язного мовлення здобувачів освіти: мовні знання набувають системності, мовленнєво-комунікативні уміння стають узагальненими, комплексними, посилюється світоглядна спрямованість пізнавальних інтересів учнів, ефективно формуються переконання, досягається розвиток комунікативної особистості. Це розвиває когнітивні та комунікативні навички учнів, підвищує мотивацію до навчання, а також сприяє формуванню всебічно розвиненої особистості, яка вміє застосовувати отримані знання на практиці, бачити

взаємозв'язки між різними сферами життя і творчо підходити до вирішення завдань, які мають практичну та життєву значущість.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гавриш Н. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят : навч.-метод. посіб. Київ : Шкільний світ, 2006. 119 с.
2. Державний стандарт початкової освіти (2018). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>
3. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи : дидактичні основи : монографія. Львів : Світ, 2009. 302 с.
4. Короткий термінологічний словник з педагогіки / уклад. С.Т. Мельничук. Кіровоград, 2014. 284 с.
5. Лусс Т.В. Формування навичок комунікативно-ігрової діяльності у молодших школярів. Чернівці : Букрек, 2019. 96 с.
6. Полевикова О. Система творчих вправ як засіб розвитку мотивації до вивчення рідної мови у молодших школярів : посібник. Херсон : ХДУ, 2014. 100 с.
7. Чекіна О. Ю. Інтегровані уроки в початковій школі. Харків : Основа; Тріада+, 2017. 124 с.

*Ждан Христина
Науковий керівник – доц. Крупник Іван*

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Вступ. Проблема особливостей розвитку емоційної сфери дітей старшого дошкільного віку є актуальною як у теоретичному, так і в практичному аспектах. Старший дошкільний вік є важливим етапом у формуванні особистості, коли дитина активно пізнає навколишній світ і вчиться взаємодіяти з іншими, це вік активного розвитку емоційної сфери.

На сьогоднішній день емоційна сфера розглядається як найважливіший аспект у формуванні особистості дошкільника, рівень розвитку якої впливає на загальний розвиток та майбутнє дитини дошкільного віку, на оволодіння нею різноманітними видами діяльності.

Дослідженням емоційної сфери дітей займалися українські психологи та педагоги І. Бех, В. Зеньківський, Н. Карпенко, О. Кононко, В. Котирло, С.Кравчук, О. Кучерова, І. Сікорський, Т. Піроженко, Н. Трофаїла та інші. Емоційну сферу В. Котирло характеризувала як фундамент на якому формується особистість дитини і підкреслювала, що емоційна сфера дитини зв'язує її з навколишнім світом. Т. Піроженко розвиненість емоційної сфери визначає як базову основу для формування ціннісного ставлення та ціннісних орієнтацій дитини і характеризує її особистісну зрілість [1,3].

Мета статті – висвітлити особливості емоційної сфери старших дошкільників.

Виклад основного матеріалу. В сучасному суспільстві зростає увага до проблеми емоційного розвитку дітей старшого дошкільного віку. Це пояснюється дотичністю проблеми емоційного розвитку до вирішення питань пов'язаних з формуванням емоційної сфери, яка має вагомое значення у розвитку особистості старшого дошкільника [4].

У старшому дошкільному віці спостерігається значний прогрес у розвитку емоційної сфери дитини - відбувається формування базових емоційних реакцій, емпатії, саморегуляції, самосвідомості та соціальної адаптації, виникнення провідних мотивів. Розвивається здатність контролювати свої емоції та поведінку, регулювати їх через своє ставлення до явищ та виникнення нових інтересів і дотримуватися соціально-прийнятих норм поведінки. Проте саме в цей період виникають і певні труднощі в емоційному розвитку дітей, що можуть мати негативні наслідки в майбутньому. Тому, як для педагогів, так і для батьків, важливо звертати особливу увагу та здійснювати своєчасний вплив на емоційну сферу дітей [1].

Вікові особливості емоційної сфери старших дошкільників включають кілька ключових аспектів, які характеризують їхній емоційний розвиток на цьому етапі: розпізнавання, вираження та регуляція емоцій, виникнення емпатії та розвиток соціальних навичок, кожний з яких є важливим в емоційному розвитку дитини.

Емоційний світ дитини старшого дошкільного віку виходить на новий рівень: дитина починає випробовувати нові, раніше не знайомі їй емоції, орієнтується в основних емоціях і почуттях, назвах та особливостях проявів основних емоцій, розуміє різницю між емоційними станами, не тільки впізнає, а й розрізняє свої емоції та емоції інших за їх зовнішнім проявом.

Старші дошкільники розуміють основні емоції - радість, інтерес, повага, любов, сум, страх, гнів та ін.), вміють виражати співчуття та завдяки взаємодії з батьками, вихователями та однолітками набувають емоційного досвіду. Діти стають більш усвідомленими у вираженні своїх емоцій і вміють передавати свої емоції та почуття, висловлюють свої переживання поглядом, жестами, мімікою, посмішкою, позою, рухами, інтонацією голосу [2; 4].

У старших дошкільників збагачується мова емоцій, що обумовлено активізацією словника емоційного лексику та освоєнням словесних позначень емоцій, що дозволяє дітям з допомогою слів пояснити свій стан, причину тієї чи іншої емоції, настрою, поведінки і розпізнавати емоції інших людей за їх мовою. Діти розуміють зміст слів, що позначають емоції, відтінки настроїв, переживання та співставлення їх із певним станом людини чи казкового героя. До кінця старшого дошкільного віку діти володіють навичками виражати емоції вербальними і невербальними засобами [6].

У старшому дошкільному віці починає активно розвиватися здатність до емоційної регуляції, що виявляється в умінні керувати своїми емоціями, стримувати негативні емоційні реакції, адекватно реагувати на різні ситуації, у розумінні наслідків проявів своїх емоцій і поведінки. Вони починають розуміти, що їхні емоції можуть впливати на інших, і вчаться враховувати це у своїй поведінці. Це сприяє кращій адаптації в групі однолітків та підготовці до шкільного життя [5].

Важливим в емоційному розвитку старшого дошкільника стає внутрішнє переживання про те, як дорослі, особливо батьки, зреагують на його вчинки та поведінку. Діти розуміють свої переживання та переживання інших людей, здатні співчувати, турбуватися про близьких людей, в них появляються такі особистісні риси як відповідальність, чуйність, взаємодопомога [4].

Ключовим аспектом в емоційному розвитку старших дошкільників є зростання емпатії та соціальної чутливості. Діти починають краще усвідомлювати, що інші люди можуть мати почуття, відмінні від їхніх власних, виявляють вміння співпереживати. Вони можуть уявити себе на місці іншої людини і спробувати зрозуміти, що вона відчуває в певній ситуації. В них виникає усвідомлення, що інші діти теж мають почуття і потреби, і це спонукає їх шукати компроміси або вибачатися, якщо вони завдали комусь болю. Це помітно в іграх та взаємодії з однолітками, коли діти починають виражати співчуття, підтримку або навіть намагатися допомогти, коли бачать, що хтось засмучений або стурбований.

У цьому віці виникають соціальні навички, які проявляються у формуванні дружніх стосунків, в умінні співпрацювати та вирішувати конфлікти, робити компліменти, щоб сприяти зміні негативного настрою, в емоційному реагуванні на участь в різних видах діяльності. Діти намагаються бути хорошими друзями, що проявляється в готовності ділитися, допомагати, підтримувати і ставитися з розумінням до емоцій інших дітей.

Найбільш характерною рисою дітей старшого дошкільного віку є вразливість та емоційна чутливість. Саме тому діти так бурхливо та швидко реагують на все, що їх стосується, та викликає яскравий емоційний відгук. У дітей появляється здатність керувати афектами, тобто розвивається довільність поведінки, що є головним напрямком у розвитку емоційної сфери [1; 6].

Таким чином, емоційна сфера є важливою складовою загального розвитку старших дошкільників, має вирішальне значення для психічного та соціального розвитку, оскільки впливає на їх взаємодію з оточуючими та здатність до навчання.

Висновки. Особливості емоційної сфери дитини старшого дошкільного віку проявляються у зростанні здатності організму до саморегуляції емоційних станів, накопиченні вербальних та невербальних проявів емоцій, в умінні реагувати на емоції інших, у збагаченні емоційного досвіду та словника, появі нових соціальних емоцій, у вмінні розрізняти та диференціювати емоційні стани інших людей. І ніяке спілкування, взаємодія не буде ефективним, якщо дошкільники, не розумітимуть емоційний стан іншого та не вмітимуть керувати своїми емоціями. Розвинута емоційна сфера дитини є показником її благополуччя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Емоційний розвиток дошкільників - актуальний запит дитинства. Педрада – портал освітян України. – Режим доступу: <https://oplatforma.com.ua/article/28-emotsyniy-rozvitok-doshklnikv-aktualniy-zapit-ditinstva>» (дата звернення: 20.09.24).
2. Крупник І.Р., Борщова Т.О. Дитячі страхи: особливості прояву у дітей з неповних родин. Інсайт: психологічні виміри суспільства: наук. журн. Херсон, 2019. Вип. 2. С.58 -63

3. Піроженко Т. Особистість дитини. Впроваджуємо оновлений Базовий компонент дошкільної освіти / Т. Піроженко. – Дошкільне виховання. – 2021. - №8. – С.3-6.
4. Сіренко Т.В. Дослідження емоційної сфери дітей дошкільного віку. – Режим доступу: <http://ekhsuir.kspu.edu> > ha... дата звернення: 23.09.2024)
5. Терещенко Л.А., Карабаєва І.І. Психологічні особливості емоційної сфери дітей дошкільного віку. Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ, Том 10. Випуск 33. 2019. С.214-234.
6. Трофаїла Н. Д. Розвиток емоційної сфери дітей: сутність та специфіка: навч.-метод. посіб. / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини; уклад. : Н. Д. Трофаїла – Умань : ВПЦ «Візаві», 2021. 135 с.

*Цитулець Діана
Науковий керівник – проф. Радчук Галина*

СТАНОВЛЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ

Вступ. На сьогодні психологічна наука стрімко розвивається. Об'єктами дослідження науковців стають як нові проблеми сьогодення, так і теми, які досліджувалися десятиліттями, проте не втрачають своєї актуальності. Однією із таких фундаментальних психологічних проблем постає проблема дослідження емоційного інтелекту. У сьогоденні вона є актуальною, адже життя кожної людини наповнене емоціями, які допомагають їй керувати своїми діями, поведінкою, за допомогою емоцій людина долає комунікативні бар'єри спілкування. Емоційний інтелект включає в себе розуміння власних емоцій та емоцій інших людей. Результати досліджень науковців показують, що за допомогою емоційного інтелекту та рівнем його розвитку можна передбачити поведінку людини в певних життєвих обставинах.

Проблемі емоційного інтелекту виділили свій час безліч дослідників, зокрема: Г. Гарднер, Д. Гоулман, В. Зарицька, Дж. Меср, О. Приймаченко, К. Саарні, П. Селовей, М. Шпак, Г. Юсупова та ін. Науковці підкреслюють важливість розвитку емоційного інтелекту, тому що за його допомогою можливе успішне особистісне та професійне зростання особистості.

Метою дослідження є проаналізувати науково-педагогічну літературу і провести дослідження особливостей емоційного інтелекту у старших підлітків.

Виклад основного матеріалу. Визначень поняття емоційний інтелект є безліч, опираючись на різні підходи до його структури. Проте, найбільш вживаним вважається таке визначення емоційного інтелекту, яке трактується як сукупність ментальних здібностей, за допомогою яких людина усвідомлює та розуміє свої емоції та емоції оточуючих. Термін «емоційний інтелект» у сучасній психологічній науці є відносно новим і багато науковців визначають його по-різному [2].

Поняття «емоційний інтелект» вперше використали у своїх наукових працях такі дослідники як Г. Гарднер, Д. Гоулман та Б. Лейнер. Термін «емоційний інтелект» застосовували такі зарубіжні науковці як: Дж. Майер та П. Селовей. Вони дійшли висновку, що емоційний інтелект – це ступінь розвитку особистісних якостей, у структуру яких входять самоконтроль та самосвідомість. Також до особистісних якостей людини відноситься здатність співпереживати іншим, співпрацювати з людьми та будувати взаєморозуміння з іншими. Ще важливим компонентом особистісних якостей людини є її мотивація [2].

Іншими словами ЕІ пояснюють як розумність і припускають, що даний феномен правомірно відносити до когнітивної сфери особистості. Він являє собою зовнішнє і внутрішнє як компоненти психічного, де інтелектуальна складова емоційного інтелекту розглядається як внутрішнє, а емоційна – як зовнішнє. Вчені виокремили одну з найважливіших функцій інтелекту – адаптивну, і зазначають, що при наявності високого рівня емоційного інтелекту переважає активність в житті людини [1].

М. Шпак, яка займається вивченням емоційного інтелекту зазначає, що оскільки емоційний інтелект розвивається у діяльності, тобто, коли людина комунікує з іншими людьми і взаємодіє з ними, то він не може розглядатися окремо від категорії «діяльність». Іншими словами, емоційний інтелект - це рівень вашої здатності спілкуватися, розпізнавати власні емоції та розуміти емоції та почуття оточуючих. ЕІ також є взаємодією емоційних, поведінкових, мотиваційних та когнітивних характеристик індивіда з метою усвідомлення

власних емоцій та емоційного досвіду інших, а також сприяння самоактуалізації та самосвідомості через емоційне переживання [4].

Підлітковий вік є найбільш емоційним і критичним періодом розвитку з особливими емоційними труднощами. В результаті чого постає питання про зв'язок між стресовими розладами у підлітків та особливостями їхнього розвитку емоцій та почуттів. Підлітковий період є дуже насиченим, коли ми говоримо про емоційну сферу даного етапу онтогенезу. Через це дослідження емоційного розвитку підлітків стало однією з основних галузей психології. В останні роки спостерігається помітне зростання інтересу до питань емоційного розвитку. Емоційні розлади, які виникають під час підліткового періоду, дають про себе знати у дорослому віці. Науковці доводять, що є зв'язок між певними дитячими поведінковими розладами, які супроводжуються різними формами емоційних розладів. У багатьох дослідженнях було продемонстровано, що емоційний дистрес пов'язаний з поганою успішністю і труднощами спілкування дітей з однолітками та дорослими [3].

Емоційна сфера підлітків характеризується наступним:

1) Учні підліткового віку емоційно збудливі. Вони запальні, інтенсивно експресивні та пристрасні у своїх почуттях. Вони швидко беруться за цікаві завдання, активно відстоюють свою думку і готові «вибухнути» при найменшій несправедливості до себе або своїх друзів.

2) Вони мають більш стійкі емоційні переживання, ніж молодші школярі.

3) У старших підлітків спостерігається підвищена тривожність, яка виникає внаслідок появи близьких, особистих стосунків із оточуючими, які викликають цілу низку емоцій, зокрема страх бути висміяним.

4) Суперечливі почуття: підлітки часто захищають своїх друзів, але розуміють, що вони самі винні; високо розвинута самооцінка, що може призвести до образливого плачу, хоча вони розуміють, що не повинні плакати.

5) Поява тривоги щодо самооцінки, яка виникає як наслідок зростання самосвідомості, а також тривоги щодо оцінки з боку інших.

6) У підлітків чітко розвинене почуття приналежності до групи, через що вони частіше відчувають несхвалення з боку однолітків, ніж з боку дорослих чи вчителів.

7) Вищі вимоги до дружби, які ґрунтуються на спільних інтересах та етичних почуттях, а не на спільних іграх, як у молодших класах. Дружба підлітків є більш вибірковою та тривалою.

8) Прояви громадянського патріотизму [3].

Висновок. Емоційна сфера школяра-підлітка формується не тільки ставленням суб'єкта до навколишнього середовища, а й певними формами переживань, які відображають значення об'єкта для суб'єкта. Коли людина переходить у підлітковий вік, то вона втрачає статус дитинства. Цьому сприяють суб'єктивні враження від кардинальних фізичних змін, бажання та прагнення, гострі конфлікти з власним «Я» та своєю родиною, відчуття самотності та бажання якнайшвидше досягти статусу дорослого. Завдяки сприятливим умовам вікових особливостей підліткового віку розвивається міжособистісний емоційний інтелект, якого вимагає соціальна ситуація старших підлітків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буркало Н. Психологічні особливості емоційного інтелекту. Психологічний журнал. липень 2019 р. Вип. 5. № 7. С. 34-49.
2. Гільова Л. Л., Кулик Н. А. Емоційний інтелект: аналіз західних сучасних досліджень. Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць К-ПНУ ім. Івана Огієнка Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2018. Вип. 36. С. 79-90.
3. Гончарова Н. О. Наукові студії із вікової та практичної психології: монографія. Полтава: Аструя, 2018. 278 с.
4. Діомідова Н. Ю. Теоретичні підходи до визначення емоційного інтелекту. Міжнародний науковий журнал Науковий огляд. 2015. Т. 4. № 14. 16 с.

ВПЛИВ СТИЛЮ БАТЬКІВСЬКОГО ВИХОВАННЯ НА РОЗВИТОК САМООЦІНКИ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Вступ: Самооцінка – це насамперед важлива передумова розвитку особистості. Вона дає можливість зберігати стабільність у будь-якій ситуації, індивідуальність і розвивати потребу відповідати рівню інших. Процес формування і розвитку повноцінної самооцінки не можна відокремити від активної участі і самої особистості.

Самосвідомість і самооцінка виявляються і формуються у діяльності, під безпосереднім впливом факторів, у першу чергу – спілкування та взаємодії з оточуючими. Молодший шкільний вік знаменує собою перехід від ігрової діяльності до навчальної, тому, вступ до школи вносить найважливіші зміни у життя дитини. Вчення, як провідна діяльність, починає коригувати самооцінку дитини буквально з перших днів її перебування у школі [3, с. 20-21].

Проте, не менш важливим також залишається вплив стилю батьківського виховання дитини, адже це саме те середовище з якого вона йде у школу і в яке повертається кожного дня.

Мета: теоретично обґрунтувати вплив стилю батьківського виховання на процес становлення та розвитку самооцінки у молодшому шкільному віці.

Виклад основного матеріалу: В кінці 19 століття У. Джеймс вперше ввів у структуру особистості поняття самооцінки. Він трактував її як «власний образ» або ж «образ самого себе». Крім того, вчений розглядав самооцінку з точки зору переживання людиною, певних емоцій, пов'язаних з нею, зокрема почуття задоволення, яке не залежить від оточення і виникає через співвідношення між справжніми досягненнями та рівнем домагань індивіда.

У словнику сучасної інтерпретаційної психології самооцінка визначається як оцінка індивідом себе, своїх здібностей, якостей і можливостей, особливостей своєї діяльності та свого статусу серед інших [3, с. 18-20].

Самооцінка є важливою частиною самосвідомості та основою особистості. Те, як вона формується, залежить від характеру людини, вимог, які вона пред'являє до себе, її ставлення до успіху та невдачі та, зрештою, її стосунків з іншими.

Важливість самооцінки розглядали такі зарубіжні дослідники, як: У. Джеймс, А. Маслоу, Р. Мей, Г. Олпорт, А. Адлер, К. Роджерс, Н. Бранден, Р. Барнс, Д. Куперсміт та інші. Серед вітчизняних вчених розглядом даного питання займалися: І. Бех, М. Боришевський, П. Чамата, В. Горбатих, Ю. Мартинюк, П. Дячук, С. Калюжна, М. Шевергіна та інші.

Самооцінка є суто особистісним утворенням психіки людини і водночас проявом її суб'єктної діяльності. Вона впливає на формування впевненості в собі, ставлення до себе, самокритичності, гідності та гордості, тобто є регулятором діяльності та поведінки людини.

Молодший шкільний вік охоплює життєвий етап від шести до одинадцяти років і визначається найважливішою ситуацією в житті дитини – вступом до школи [7, с. 304]. Розвиток особистості молодшого школяра можна розглядати як багатоплановий процес розгортання багатьох особистісних структур. На цьому віковому етапі формуються самостійність, упевненість в своїх діях, витримка, наполегливість, самооцінка, здатність до рефлексії [1, с. 9-10].

Дослідники вікової та педагогічної психології сходяться на думці, що молодший шкільний вік є одним із найважливіших етапів становлення особистості. У цьому віці освоюється навчальна діяльність і формується довільність психічних функцій. [6, с. 177].

Основним досягненням молодшого шкільного віку в області розвитку образу «Я», на думку С. Хартер, є диференціація та інтеграція уявлень дитини про себе. Поступово самооцінка набуває такі якості, як рефлексивність, диференційованість, стійкість, адекватність. При цьому найбільший вплив на самооцінку дитини надають шкільна успішність і оцінки вчителя, хоча роль батьків на даному віковому етапі також зберігається [8, с. 227].

Встановлено, що феномен самооцінки в початковій школі характеризується нестійкістю і значною мірою залежить від оцінки оточуючих, особливо батьків. Дослідники дійшли висновку про те, що одним із визначальних факторів, які впливають на формування самооцінки в початковій школі, є стиль батьківського ставлення.

Тому, становленню високої самооцінки передують прийняття дитини батьками та їх вміння співпрацювати з нею (кооперація). Виникнення ж низької самооцінки часто пов'язане з неприйняттям молодшого школяра, надмірним авторитаризмом у взаємодії з ним,

приписуванням йому незрілості у розвитку та нездатністю батьків відокремити своє «Я» від його «Я». [4, 34-38].

Сімейне виховання є найважливішою складовою особистісного середовища дитини. Сімейне виховання можна розуміти як багатовимірне утворення, що включає ставлення батьків до своїх дітей та їхніх переживань (емоційний компонент), їхнє специфічне сприйняття та розуміння особистості дитини (когнітивний компонент) та поведінкові стереотипи, що практикуються по відношенню до дитини (поведінковий компонент).

Існують різні (узагальнені та деталізовані) категорії стилів сімейного виховання, що базуються на особливостях сімейних та міжособистісних стосунків, які проявляються в особистості дитини, світогляді, ставленні батьків до діяльності, використанні покарань та заохочень, формуванні моральних принципів та цінностей, ставленні до інших людей та довкілля.

Найбільш поширеною в психолого-педагогічній літературі є класифікація стилів сімейного виховання Д.Бомбрінд доповнена Е.Маккобі та Д.Мартіном на демократичний (авторитетний), авторитарний, ліберальний (поблажливий) та індіферентний (байдужий) [5, с. 134-135].

Аналізуючи результати вищезазначених теоретичних досліджень, можна вказати на залежність вибору стилю сімейного виховання на розвиток самооцінки дітей молодшого шкільного віку та наступні наслідки кожного стилю.

Авторитетний стиль виховання розвиває особистість дитини найбільш гармонійно і всебічно. Дітям, які виховуються в таких сім'ях, притаманні: висока самооцінка, самоконтроль, вміння приймати власні рішення та нести відповідальність за свої вчинки, ініціативність та цілеспрямованість, вміння формувати близькі та дружні стосунки з оточуючими.

Риси характеру дітей, які виховуються в авторитарному стилі: втрата почуття власної гідності; низький рівень домагань та занижена самооцінка; вирішення проблем тільки силою; висока агресивність та конфліктність.

Для дітей, які виховуються в сім'ях з ліберальним стилем вихованням, характерні такі особистісні характеристики та поведінкові прояви як: незалежність; здатність до самовираження; схильність до асоціальної поведінки; високий рівень (неадекватність) самооцінки; нездатність до близькості або прихильності.

Індіферентний стиль виховання може спричинити розвиток у дитини емоційної відстороненості, тривожності, замкнутості і недовіри до оточуючих; небезпека потрапляння в асоціальні групи, оскільки батьки не здатні контролювати її вчинки; невпевненість та безвідповідальність [2, с. 1-8].

Висновки та перспективи подальших досліджень: Отже, можна говорити про те, що сімейне виховання відіграє величезну роль в особистісному розвитку дитини і впливає на її подальше життя. Вченими доведено, що діти та підлітки краще засвоюють знання, коли їм не тільки говорять, що робити, але й показують зразки адекватної поведінки дорослі, особливо батьки. Тому значну роль у психологічному розвитку особистості відіграє сімейне виховання.

Будь-які відхилення у сімейних стосунках негативно позначаються на формуванні особистості дитини, її характері, самооцінці та інших психологічних якостях. У таких дітей можуть виникнути різноманітні проблеми: підвищений рівень тривожності, труднощі з навчанням, тощо. Особливо актуальною ця проблема стає у молодшому шкільному віці, оскільки саме в цей період розвивається самосвідомість і починає формуватися самооцінка, що має достатній вплив на розвиток дітей будь-якого віку в майбутньому.

Підсумовуючи вище згадане, перспективою подальшого дослідження вбачаємо саме емпіричне дослідження впливу стилю батьківського виховання на розвиток самооцінки у молодшому шкільному віці .

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрусишин Ю. Особливості становлення самооцінки молодших школярів за умов розвивального навчання. Магістр. Тернопіль, 2008. №. 4. с. 9-10.
2. Бортнік Н. Вплив стилю сімейного виховання на самооцінку молодших школярів. Психологія: реальність і перспективи. Збірник наукових праць РДГУ. Вип. № 15, 2020. URL: https://prap.rv.ua/index.php/prap_rv/article/view/180/180
3. Каложна С.М., Шевєрґіна М.В. Особливості взаємозв'язку самооцінки і тривожності у молодшому шкільному віці. Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. 2015. Т. 2. № 2. С. 17-21. URL: <http://journals.urau.ua/apppfo/article/view/55810/51969>

4. Камінська О.В. Детермінанти виникнення низької самооцінки в молодшому шкільному віці. Теорія і практика сучасної психології. Т. 2. №1., 2020. с. 34-38.
5. Курпіта О.А., Періг І.М. Вплив стилю сімейного виховання на особистісний розвиток молодшого школяра. Актуальні задачі сучасних технологій: зб. тез доповідей міжнар. наук.-техн. конф. Молодих учених та студентів, Тернопіль 27-28 листопада 2019. С.134-135. URL: <https://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/29681/1/Book3-2019.pdf#page=135>
6. Токарева Н.М., Шамне А.В. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. Київ, 2017. 176-177 с.
7. Федосова Г.Л., Ошовська М.В. Формування самооцінки дітей молодшого шкільного віку в сім'ї. Вісник післядипломної освіти. Київ, 2009. № 11(2). с. 304-305.
8. Чайкіна С.В. Особливості формування самооцінки молодших школярів. Теоретичні і прикладні проблеми психології. 2013. № 2(31). С. 223-228.

Бороздина Тетяна

Науковий керівник – доц. Сіткар Віктор

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Проблема соціально-психологічних детермінант прояву тривожності підлітків є надзвичайно актуальною в сучасному контексті, оскільки підлітковий вік є періодом значних фізичних, психологічних та соціальних змін. При цьому сучасні дослідження вказують на те, що тривожність у підлітковому віці може бути наслідком не лише індивідуальних психологічних особливостей, а й впливу соціальних факторів, таких як сімейні взаємини, соціальне довкілля, освітній контекст та соціально-економічні умови. В умовах повномасштабного вторгнення, глобальних змін, соціальних конфліктів, пандемії та економічної нестабільності, проблема тривожності стає ще більш актуальною, оскільки підлітки піддаються високим рівням стресу і непередбачуваності.

Аналіз психологічної літератури дає змогу стверджувати, що проблема тривожності особистості є достатньо розробленою. Зокрема, різні аспекти прояву тривожності у підлітковому віці розглядали такі вчені, як Є. Артеменко [1], І. Булах [2], О. Волошок [3], І. Кошлань [4], С. Кузьменко [2], Ю. Лановенко [5], М. Мокрій [6], В. Поліщук [7], Л. Пономаренко [8], С. Томчук [9], М. Томчук [9], І. Франкова [6] та ін. Проте слід констатувати, що, незважаючи на наявність значної кількості ґрунтовних праць з проблеми підліткової тривожності, підліткового віку, бракує досліджень, спрямованих на визначення соціально-психологічних детермінант прояву тривожності у підлітковому віці.

Мета статті – теоретично обґрунтувати соціально-психологічні чинники детермінанти прояву тривожності у підлітковому віці.

Проведений теоретичний аналіз основних наукових підходів до проблеми тривожності особистості в зарубіжній та вітчизняній психології [1; 2; 6; 9 та ін.] дозволяє окреслити поняття «особистісна тривожність» як стабільну психічну властивість, що характеризується схильністю переживати стан тривоги в ситуаціях соціальної взаємодії. У цьому контексті особистісна тривожність особи сприймається як «один із ключових параметрів індивідуальних відмінностей, який визначається генетичними, онтогенетичними та ситуаційними факторами» [6, с. 101]. Дослідження підтверджують, що «особливості прояву високої тривожності в різні вікові періоди зумовлені специфікою найважливіших соціальних потреб» [7, с. 24]. У підлітковому віці це проявляється через домінування потреби у неформальному спілкуванні з дорослими та однолітками, а також посилення ролі референтної групи.

Дослідники здебільшого дійшли спільного висновку, що тривожність є важливим фактором і невід'ємною складовою психічного розвитку особистості. І. Булах наголошує, що «нормальна особистість не є такою, що позбавлена внутрішніх конфліктів і суперечностей; це особистість, здатна приймати їх, усвідомлювати та самостійно розв'язувати відповідно до своїх загальних цілей, цінностей і ідеалів» [2, с. 479]. Однак значення, яке надається проявам підліткової кризи, настільки велике, що навіть їх відсутність викликає занепокоєння. Хоча дослідження демонструють, що більшість підлітків не стикаються із серйозними проблемами, оточуючі часто вважають інакше, оскільки існує потенційна ймовірність емоційних ускладнень.

Дослідження вікової динаміки тривожності в підлітковому віці вказує на тенденцію до зростання цього показника, що пов'язано з перебудовою системи взаємин і зміною соціальних ролей [3]. При цьому спостерігається своєрідне зміщення тривог і страхів: зменшуються «природні» (інстинктивного характеру) і зростають «соціально-обумовлені» тривоги, максимальні показники яких досягаються у 15 років [6]. Типові прояви тривожності у підлітків включають вербальну експресію болю та м'язову ригідність [1]. З віком виявляється тенденція до зменшення неструктурованих вокальних форм протесту та надмірної моторної активності, водночас посилюється вербальна експресія і контроль над власним тілом [6]. Також відзначено, що емоційні реакції сучасних підлітків стають більш диференційованими, з акцентом на значущість стимулу та ситуації [9].

Л. Пономаренко підкреслює, що «рівень тривожності є показовим з точки зору якості емоційного пристосування підлітка до тих чи інших соціальних умов» [8, с. 11]. Є. Артеменко вказує на те, що «коливання рівня особистісної тривожності у пубертатному періоді може розглядатися як внутрішня детермінанта наявних поведінкових проблем» [1, с. 23]. Ю. Лановенко припускає, що «зниження надтривожності у підлітків свідчить про зростання індексів делінквентної поведінки, тобто тривожність стримує агресивні дії та сприяє закріпленню гуманістичної спрямованості особистості» [5, с. 138].

С. Томчук та М. Томчук відзначають, що «прояви високої тривожності у підлітків спостерігаються у двох формах: це страх-гнів і страх-страждання, які по-різному себе виявляють, але однаково дезадаптують особистість» [9, с. 46]. У випадку страху-гніву, очікування нападу, насміхань або образ з боку оточення призводить до виникнення агресивних реакцій як форми психологічного захисту. Важливо для тривожного підлітка в цій ситуації — не пропустити інформацію, яка може загрожувати його самооцінці. У випадку страху-страждання реакція захисту проявляється через відмову від спілкування та уникання контактів з людьми, які можуть уявляти «загрозу». Щоб зменшити надмірне психоемоційне напруження, підліток часто втрачається у «світі фантазій», де намагається вирішити свої внутрішні конфлікти і задовольнити невтілені потреби. Як зазначає С. Кузьменко, у такому «світі» мрії стають не продовженням реальності, а радше її протипологом. Цей відірваний від дійсності стан проявляється також у змісті фантазій, які не відповідають фактичним можливостям і перспективам розвитку підлітка [2].

І. Кошлань зазначає, що причини високої тривожності підлітка часто криються в нерозумінні або ігноруванні його найважливіших потреб з боку батьків, а також у дотриманні авторитарного стилю спілкування чи, навпаки, у створенні атмосфери безконтрольності та потурання в стосунках із дорослими. Тривожність може виникати через домінування гіперпротекції та надмірної емпатійності батьків, які, прагнучи захистити дитину від реальних і уявних проблем, встановлюють дріб'язковий контроль та накладають численні обмеження. Це призводить до переживання підлітком власної неспроможності проявити самостійність. У ситуаціях, коли сімейне виховання ґрунтується на завищених вимогах, які підліток не може виконати або виконує з великими зусиллями, тривожність з'являється через страх невдачі, побоювання помилок і можливість отримання незадоволення від батьків. До підвищення тривожності також сприяє непослідовність або необґрунтованість вимог з боку батьків: якщо підліток не знає, як відреагує на його вчинок, але очікує негативної реакції, він перебуває у постійному стані тривоги. Внутрішнє протиріччя, яке виникає у підлітка через відчуття неспроможності відповідати очікуванням оточення й залишатися при цьому самим собою, веде, з одного боку, до компенсаторної гіпертрофії його «Я» у вигляді загостреного егоцентризму, а з іншого – до розвитку нав'язливої концепції «не-Я», яка не відповідає реальним можливостям підлітка. Це, у свою чергу, дезінтегрує «Я», викликає відчуття внутрішньої амбівалентності та підвищує рівень тривожності, зокрема через страх змін і втрати індивідуальності [4].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що особистісна тривожність розглядається як негативний фактор, який впливає на розвиток особистості, оскільки вона безпосередньо пов'язана з іншими несприятливими явищами і тенденціями, характерними для підлітків. Перш за все, підвищений рівень особистісної тривожності слугує критерієм порушеного психічного здоров'я у підлітковому віці, проявляючись через такі зміни, як слабка ідентичність, емоційна лабільність, занижена самооцінка та соціальна неадаптивність. Як зазначає М. Мокрій, «висока особистісна тривожність є одним із основних корелят невротичного конфлікту, індикатором кризового стану підлітка і чинником його психосоматичних розладів» [6, с. 105]. З іншого боку, І. Франкова акцентує увагу на тому, що

«тривожні підлітки мають низький рівень інтеграції особистого досвіду, внаслідок чого створюється найбільш недосконалий наратив» [6, с. 104]. Перелічені аспекти свідчать, що тривожність підлітків може суттєво впливати на їх психічне здоров'я та соціальну адаптацію.

На сьогоднішній день у психології вважається, що тривожність, яка обумовлена віковими завданнями розвитку і опосередкована Я-концепцією підлітка, може виконувати мобілізуючу функцію, сприяючи підвищенню ефективності спілкування та діяльності дитини. Дослідження підтверджують, що «рівень тривожності у пубертатному періоді прямо пропорційний рівню емпатійності, позитивний вплив яких на особистість підлітка проявляється у підвищенні уваги, обережності, готовності до ухвалення рішень, прискоренні переробки емоційної інформації та здатності до прогнозування на мовно-мисленнєвому рівні» [8, с. 14]. Крім того, В. Поліщук зазначає, що «зростання тривожності у підлітків є одним із критеріїв формування їх самосвідомості та чутливості у сфері міжособистісних стосунків» [7, с. 259]. Наявність виразної орієнтації тривожних підлітків на соціальну нормативність дозволяє стверджувати, що особистісна тривожність виступає своєрідною психологічною ціною за адаптацію підлітка в соціумі. Таким чином, тривожність може бути як викликом, так і ресурсом для розвитку особистості в підлітковому віці.

Висновки. Отже, вікова специфіка тривожності як особистісної властивості підлітка визначається різними чинниками, змістом тривожних переживань, формами прояву, а також компенсацією та захисними механізмами. Сучасний підхід до розуміння феномену тривожності підкреслює, що ця риса є природною для підліткового віку і не повинна розглядатися лише з точки зору її деструктивного впливу на особистість. Теоретико-практичні дослідження свідчать, що наприкінці підліткового віку тривожність може перетворитися на стійке особистісне утворення. У цей період особистісна тривожність обумовлена перебудовою системи взаємостосунків, зміною соціальних ролей, а також емоційним пристосуванням підлітка до певних соціальних умов. Важливу роль також відіграють особливості сімейного виховання та інші соціальні фактори. Тому тривожність може виступати не лише як перешкода, але й як чинник, що сприяє розвитку адаптивних стратегій у підлітків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артеменко Є. Теоретичний аналіз співвідношення понять «тривога» та «тривожність» особистості. Освіта і наука. 2021. С. 22-26.
2. Булах І. С., Кузьменко С. В. Психологічні особливості шкільної тривожності сучасних підлітків. Міжнародний науковий форум : соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. 2011. Вип. 7. С. 150-157.
3. Волошок О.В. Особистісні чинники тривожності підлітків. Вісн. Одес. нац. ун-ту. Психологія. 2012. Вип. 8. С. 479-484.
4. Кошлань І. Г. Психологічні особливості емоційності підлітків та стилі сімейного виховання : автореф. дис... канд. психол. наук. Київ, 2015. 19 с.
5. Лановенко Ю. Типологія адаптаційного подолання кризи підліткового віку. Соціальна психологія. 2014. № 6. С. 137-145.
6. Мокрій М., Франкова І. Тривога у дітей і підлітків : шляхи подолання. Psychosomatic Medicine and General Practice. 2018. №3 (3). С. 101-106.
7. Поліщук В. М. Вікові кризи в підлітковому і юнацькому віці : базові симптомокомплекси : монографія. Суми : Університетська книга, 2012. 478 с.
8. Пономаренко Л. П. Особливості когнітивної сфери осіб, схильних до невротичних розладів (на прикладі молодших підлітків) : автореф. дис... канд. психол. наук. Київ, 2015. 19 с.
9. Томчук С. М., Томчук М. І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі : монографія. Вінниця : ВАНУ, 2018. 200 с.

*Кульбако Ельвіда
Науковий керівник – доц. Сіткар Віктор*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ВІЙНИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Війна – це надзвичайно складний період, який впливає на всі сфери життя людей, і студентська молодь не є винятком. В умовах воєнного конфлікту перед молодими людьми постають численні виклики, які стосуються як емоційної стабільності, так і соціальної

адаптації. Розвиток резильєнтності, або здатності протистояти стресу та зберігати психологічну стійкість у складних обставинах, стає важливим фактором для адаптації студентів до нових умов [7].

Резильєнтність є ключовою характеристикою, що визначає здатність особистості успішно адаптуватися та долати стресові ситуації, при цьому зберігаючи внутрішню рівновагу та стійкість. У контексті війни розвиток резильєнтності у студентської молоді набуває особливої ваги, оскільки саме молодь часто стикається із безпрецедентними викликами, як-от втрата близьких, вимушене переселення, відчуття небезпеки або перебої в навчальному процесі.

Резильєнтність дозволяє студентам не лише впоратися з цими обставинами, а й знайти в них можливості для зростання та зміцнення. На відміну від стійкості, яка передбачає незмінність та опір зовнішнім впливам, резильєнтність підкреслює здатність адаптуватися, пристосовуватися до нових умов і навіть виходити з них із більшою силою. Вона є свого роду «емоційним амортизатором», що дає змогу людині витримувати тиск зовнішніх обставин і продовжувати функціонувати на високому рівні. Для студентів, які опинилися в умовах війни, резильєнтність стає визначальним фактором у їх психічному здоров'ї та здатності продовжувати навчання і соціальну активність [3].

Зазначене вище і зумовило вибір теми статті. Мета статті: висвітлити теоретичні аспекти психологічних особливостей розвитку резильєнтності студентської молоді в умовах війни.

Основний текст. Психологічні особливості розвитку резилієнтності – це сукупність внутрішніх психічних механізмів та якостей, які дають змогу людині адаптуватися до стресових ситуацій, зберігаючи психологічну рівновагу та емоційну стійкість. Аналіз наукової літератури [1; 3; 5; 7; 10] з цієї проблеми виявив такі засоби для плекання резильєнтності:

1. Оптимізм: віра у краще майбутнє, стійке переконання в тому, що навіть у складних ситуаціях є можливість знайти вихід і продовжувати рух вперед і тут присутня надія і впевненість у тому, що на будь-яку ситуацію, яка перед вами постала, можна глянути й під іншим кутом і в результаті все складеться найкраще саме для вас, навіть коли спочатку це буде виглядати зовсім не так. Тут не про «рожеві окуляри» робити вигляд, що проблеми, травми немає, тут про те, щоб бачити «склянку наполовину наповненою, а не порожньою» [5].

2. Перед обличчям страху – страх є природною людською емоцією, невід'ємною складовою нашої сутності. Він охоплює навіть тих, кого вважають прикладом сміливості. Справжня мужність полягає не у відсутності страху, а в здатності його подолати. Страх виконує важливу функцію, оскільки допомагає нам підготуватися до реагування на потенційну небезпеку. Щоб підвищити свою резилієнтність, рано чи пізно доведеться зіткнутися зі своїми страхами та навчитися їх долати. Страх – це можливість змінити наше сприйняття того, чого ми боїмося. Важливо бачити страх як шанс для навчання та особистісного зростання. Ми можемо глибше досліджувати те, що викликає в нас страх, і зосереджуватися на опануванні навичок, таких як техніки глибокого дихання, щоб контролювати свої емоції. Протистояння страху можна зробити ефективнішим із підтримкою друзів, колег або наставників, які можуть допомогти нам прийняти виклик і діяти [6].

3. Моральний компас – це система принципів і цінностей, які допомагають людині орієнтуватися в складних ситуаціях, приймати етичні рішення та залишатися вірною собі. Люди з високою резилієнтністю часто мають добре сформовані моральні орієнтири, які дають змогу їм впоратися з життєвими викликами. Важливо, особливо в молодому віці і не тільки, розвивати цей моральний компас, адже саме він допомагає витримувати впливи ззовні, діяти відповідно до власних принципів, і сприяє емоційному зростанню та стабільності. Формування морального компасу у молоді сприяє розвитку стійкості та здатності протистояти зовнішнім негативним чинникам. У світі, де цінності можуть змінюватися, важливо виховувати стійкі етичні засади, щоб допомогти молодим людям жити в гармонії з собою та суспільством [10].

4. Релігія та духовність також відіграють важливу роль у підтримці психічного здоров'я і можуть слугувати потужним джерелом сили та натхнення, особливо для молоді, яка стикається з труднощами і стресами. Релігія пропонує структуровану систему вірувань, а духовність надає особистісний підхід до пошуку сенсу життя, гармонії і внутрішнього спокою.

Дослідження показують, що релігійні та духовні практики можуть допомагати людям переживати стресові ситуації, знижувати рівень депресії та навіть зменшувати суїцидальні думки. Віра може бути своєрідним захистом для психіки людини, що страждає на депресію або

посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) чи інші розлади, що виникають при стресових ситуаціях. Це відбувається завдяки тому, що релігія та духовність надають людині відчуття сенсу, підтримки та спільності [6].

В цьому контексті нами виявлено практики, які можуть сприяти розвитку духовності та підтримувати психічне здоров'я [6]:

- Молитва або медитація: Регулярна молитва або ж медитація допомагає налаштуватися на позитивний лад, зосереджує і заспокоює думки.
- Читання натхненних текстів: Святе письмо або інші писання можуть нагадати людині про силу віри та сенс життя.
- Фізично активні духовні практики: Молитва під час прогулянок, йога або медитації з рухом допомагають поєднати тіло і дух, що сприяє гармонії та психічній стійкості.
- Групова молитва або релігійні зібрання: Соціальна підтримка в релігійних спільнотах може допомогти людині відчувати приналежність і підвищити її стійкість до стресу.

Отже, релігія та духовність можуть діяти як «м'язи», які можна зміцнювати через регулярну практику. Коли ці «м'язи» стають сильнішими, людина стає більш стійкою до життєвих труднощів та викликів, що робить її більш резиліентною.

5. Соціальна підтримка – це ще одним із ключових факторів розвитку резиліентності, що сприяє збереженню психічного і фізичного здоров'я, особливо в умовах стресу або травматичних подій. Потреба людини у спілкуванні та підтримці з боку інших є глибинною і впливає на її самопочуття на різних рівнях.

Соціальна підтримка дає змогу не лише знижувати рівень тривожності та депресії, а й мотивує до позитивної взаємодії з іншими, сприяє покращенню фізичного здоров'я. Іноді соціальна підтримка може бути настільки важливою, що стає вирішальним фактором виживання під час важких життєвих обставин. Дослідження показують, що після травматичних подій соціальна підтримка є одним із найсильніших чинників резиліентності [5].

Для того щоб побудувати міцне соціальне коло, науковці [5] пропонують такі засоби: 1) Будьте повністю присутніми: Коли ви взаємодієте з людьми, відкладіть свої справи і приділіть їм повну увагу; 2) Проявляйте щирі цікавість: Запитайте, як у них справи, і підтримуйте відверту розмову, ставлячи уточнювальні питання. 3) Заплануйте час для соціальних зв'язків: Як і інші важливі справи, спілкування варто вписувати в свій розклад, щоб не втрачати цінні соціальні моменти. 4) Скажіть «Так» допомозі: Якщо люди пропонують вам підтримку, дозвольте собі її прийняти, навіть якщо це здається складним. 5) Відверто кажіть, чого ви хочете: Не бійтеся висловлювати свої потреби і говорити про те, якої допомоги вам бракує [2].

Соціальна підтримка та взаємодія з іншими людьми стимулюють позитивні зміни в мозку, допомагаючи формувати нові способи мислення, що сприяють кращій адаптації до стресових ситуацій і життєвих викликів [4].

6. Рольове моделювання – це один із найпотужніших методів навчання, який грає ключову роль у формуванні нашої поведінки протягом усього життя. В основі цього процесу є соціально-психологічний механізм наслідування, тобто спостереження за іншими людьми і перейняття їх установок, цінностей та поведінкових патернів. Ми часто підсвідомо наслідуємо людей, які нас оточують, і цей процес називається наслідком через спостереження. Для розвитку резиліентності особливо важливо знаходити для себе резиліентних рольових моделей – людей, які демонструють стійкість у складних життєвих ситуаціях. Наслідуючи їх найкращі риси, можна покращити власну здатність до адаптації та стійкості перед труднощами. Це дає змогу формувати в собі аналогічні якості, які ми бачимо у рольових моделях, і розвивати власну силу [1].

Щоб ефективно навчатися через моделювання, важливо розуміти, як цей процес працює. Одним із способів є поділ складних навичок на прості сегменти. Наприклад, якщо ви намагаєтесь наслідувати поведінку стійкої людини, краще почати з однієї конкретної риси або дії, а не намагатися відтворити всю поведінку одразу.

Практика і зворотний зв'язок також мають важливе значення. Практикуйтесь між періодами спостереження, щоб закріпити нові навички. Також варто отримувати конструктивний зворотний зв'язок від людей, які можуть об'єктивно оцінити ваші успіхи і вказати на відмінності між тим, як ви дієте, і тим, як діє ваша рольова модель. Таким чином, моделювання резиліентної поведінки може значно допомогти в підвищенні власної стійкості перед життєвими викликами [1].

7. Загартовування тіла – це дуже важливий аспект резиліентності, який пов'язує фізичне та психічне здоров'я. Як давно відомо, регулярна фізична активність не лише підтримує наше тіло у формі, але й позитивно впливає на психічний стан. Вправи допомагають організму виділяти такі хімічні речовини, як ендорфіни, серотонін і дофамін, які сприяють покращенню настрою та зменшують симптоми депресії [1].

Ключовим є вибір саме тієї форми фізичної активності, яка приносить вам радість і заряджає енергією. Це може бути йога, біг, плавання, піші прогулянки або тренування у спортзалі та інші види спорту. Головне – почати з невеликих кроків і поступово збільшувати навантаження, крок за кроком наближаючись до своїх цілей. Це дозволить уникнути перевантажень та зробить процес більш приємним і сталим.

Не варто забувати й про інші аспекти здорового способу життя, такі як збалансоване харчування, регулярний сон та виключення шкідливих звичок. Вони не лише впливають на фізичну витривалість, але й на емоційну стійкість, створюючи основу для того, щоб займатися спортом регулярно. У результаті, загартовування тіла дає змогу розвинути внутрішню силу, яку можна застосувати до подолання життєвих викликів та досягнення резиліентності [2].

8. Розумовий виклик – це ще один важливий аспект розвитку резиліентності. Резиліентні люди часто нагадують «вічних студентів», адже вони постійно шукають можливості для покращення свого психічного здоров'я та розширення знань. Таке навчання та самовдосконалення можна назвати своєрідним «фітнесом для мозку». Як розпочати цей процес? По-перше, це може бути щось нове, наприклад, слухання подкастів або аудіокниг, які розширюють кругозір і стимулюють нові думки. Якщо ви раніше не читали книг – розпочніть, хоча б з невеликого обсягу, і поступово перетворіть це у звичку. Окрім цього, варто спробувати навчитися чогось нового, наприклад, складної гри, що розвиває логічне мислення, увагу, пам'ять тощо [3].

Практики уважності (mindfulness) також можуть стати важливою частиною цього процесу. Вони допомагають бути повністю присутніми в моменті, зосереджуватись на одній справі без оцінок і зайвих думок. Це дає змогу розвивати розумову гнучкість та адаптивність, що є ключовими рисами для подолання стресу [7]. Як і для фізичних тренувань, так і для розуму необхідна цілеспрямована активність. Не можна стати сильнішим, просто бажаючи цього – потрібні регулярні тренування. Аналогічно і з «м'язами» мозку: для їх розвитку потрібно обирати діяльність, яка підходить саме вам. Хтось обирає кросворди, хтось – шахи, хтось – нову мову. Головне – обрати те, що викликає інтерес, і поступово ускладнювати завдання, розширюючи свій інтелектуальний потенціал.

9. Сенс і вища мета можуть стати потужним джерелом сили та натхнення. Вони допомагають нам побачити напрямок руху навіть у складних обставинах, даючи розуміння, куди варто прямувати. Іноді пережиті травматичні події можуть стати поштовхом до глибокого усвідомлення і перетворитися на цінний досвід. Через них ми часто здобуємо нову «експертність» у певних сферах, що дає змогу краще зрозуміти себе та інших. Посттравматичне зростання зосереджується саме на пошуку сенсу в тому, що сталося, і на тому, як можна використати цей досвід на користь собі та світу. Це не тільки шлях до відновлення, а й до особистісного розвитку та духовного зміцнення [2].

Висновки. Аналіз літературних джерел та проведене дослідження дає змогу констатувати, що резиліентність є результатом поєднання особистих здібностей, процесів, і переконань, які допомагають людині адаптуватися, відновлюватися та розвиватися після невдач або навіть травматичних подій. Це здатність триматися в складні часи та знаходити внутрішні ресурси для продовження руху вперед. Як зазначав Р. Емерсон, «Минуле і майбутнє – це дрібниці у порівнянні з тим, що всередині нас» [2].

Резиліентність можна розвивати, навчаючись контролювати свої думки, емоції та дії, а також керувати фізичним станом. Створення корисних звичок, що сприяють відчуттю вдячності, спокою та внутрішньої гармонії, може допомогти зберегти стійкість, навіть коли ми сумуємо за минулим або переживаємо втрату. Минуле не можна змінити, але ми можемо вплинути на те, як зустріти теперішнє та будувати майбутнє, якого прагнемо [4].

Перспективами подальших досліджень зазначеної теми є проведення та аналіз емпіричних замірів щодо виявлення і прояву резиліентності у студентської молоді в умовах війни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко, І., Петренко, Л. Психологічні аспекти адаптації молоді під час соціальних криз. Психологічний журнал України, 18(3), С. 45-57.
2. Вільям Г. Макрейвен: Застеляйте ліжко (дрібниці, які можуть змінити ваше життя, а можливо і світ. Київ: Видавнича група КМ-БУКС, 2017.
3. Ерік Грейтенс: Стійкість – тяжко виборена мудрість. Харків: Фабула. 432 с.
4. Люсі Гон: Чого нас навчила Ебі. Львів. 2023. <https://book-cbt.online/product/choho-nas-navchyla-ebi/>.
5. Олійник, М. В. (2023). Соціальна підтримка в умовах воєнного стану: досвід українських студентів. Сучасна психологія, 12(1). С. 66-74
6. Сидоренко, В. П., Тарасов, Ю. М. (2021). Вплив релігійних та духовних практик на стійкість особистості. Науковий вісник Психології, 15(4). С. 98-110.
7. Стівен М. Саутвік, Денніс С. Чарні, Джонатан М. ДеП'єро: Резилієнтність, мистецтво долати найбільші виклики життя. Львів: Галицька видавнича спілка, 2022.
8. Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). Depression and Anxiety, 18(2), 76-82.
9. Masten, A. S. (2014). Ordinary Magic: Resilience in Development. Guilford Press.
10. Ungar, M. (2008). Resilience across Cultures. British Journal of Social Work, 38(2), 218-235.
11. Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood. Cornell University Press.

Клошник Наталія

Науковий керівник – доц. Сіткар Віктор

ОСНОВНІ ЧИННИКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО МАТЕРИНСТВА ЖІНОК РАНЬОГО ДОРОСЛОГО ВІКУ

Вступ. Материнство є багатограним явищем, яке включає в себе фізіологічні аспекти, еволюційний розвиток, а також культурні та особистісні характеристики. Материнство максимально відповідає сенсорним, когнітивним, емоційним і соціальним потребам дитини, сприяючи її поступовій інтеграції в соціальні відносини та засвоєнню різних соціальних ролей. Постійні зміни в суспільних відносинах призводять до значних трансформацій у свідомості жінок. В результаті цього модель материнства змінюється, відображаючи нові соціальні реалії та очікування. Жінки починають по-іншому сприймати свою роль матері, переглядаючи традиційні уявлення і пристосовуючи їх до сучасних умов.

У психології значна увага приділяється дослідженню материнського ставлення, позиції матері та взаємодії між дітьми і батьками як важливих чинників, що впливають на психологічну готовність до материнства. Зокрема, В. Бочелюк висвітлила сучасні підходи до формування уявлень про шлюб і сім'ю, а також до майбутнього батьківства серед молоді. [1]. Н. Власова провела теоретичний аналіз вивчення проблеми материнства [2]. Г. Філіпова визначила основні аспекти дослідження феномена материнства в психології [11]. Н. Дармостук виявила вплив типів материнства на формування психічних особливостей дитини [3]. В. Захарченко характеризувала соціально-психологічні особливості готовності до материнства [4]. Вчені А. Кузьмінський, Л. Маценко [6] і В. Омеляненко [5] розкрили педагогічні основи формування готовності до материнства [5]. Г. Онищенко і Т. Гурлева обґрунтувати ціннісно-сміслові орієнтири сучасної молоді як передумову готовності до материнства [7]. Л. Помиткіна, В. Злагодох, Н. Хімченко визначили психологічні особливості сім'ї в аспекті готовності до материнства [8]. Р. Руденко розкрила практичні аспекти формування готовності до материнства в контексті сімейної психології [9].

Як показує аналіз науково-психологічних досліджень різних аспектів проблеми психологічної готовності до материнства жінок раннього дорослого віку, поведінка матері розглядається як джерело розвитку дитини. Проте й нині спостерігається збільшення випадків порушеного материнства, таких як відмова від вагітності та вигодовування, відмова від дитини, аборти, а також жорстоке ставлення до дітей. Тому дослідження факторів, що впливають на формування психологічної готовності до материнства, є актуальною проблемою в сучасній психології.

Мета статті – обґрунтувати основні чинники психологічної готовності до материнства жінок раннього дорослого віку.

Основний текст. Проблема психологічної готовності до материнства жінок раннього дорослого віку сьогодні є провідною для психологічної теорії та практики. Проте психологічні дослідження проблеми психологічної готовності до материнства переважно ґрунтуються на вивченні підліткового чи юнацького віку. У зв'язку з цим, досить актуальною є проблема вивчення психологічних особливостей психологічної готовності до материнства жінок раннього дорослого віку, яка б базувалася на теоретичному осмисленні прихованих внутрішніх механізмів розвитку, формування, становлення й генезису материнства.

Проаналізуємо психологічні особливості особистості жінки у період ранньої дорослості (в пізній юнацький, або студентський період життя).

Важливо зазначити, що в цей період відбувається розширення когнітивних установок щодо власного Я, ускладнення емоційно-оцінних переживань і, відповідно, зміни в поведінці. У жінки формується образ самосвідомості, який включає Я-ідеальне, Я-реальне, Я-динамічне та Я-фантастичне. Згідно з думкою Ф. Райса, пізній юнацький вік (період ранньої дорослості) характеризується суттєвою переоцінкою системи самоцінності, виникненням духовного світосприйняття, пошуком сенсу життя та узгодженням моральних переконань. Як стверджує учений, цей період також відзначається формуванням Я-професійного та Я-сімейного, що зумовлено потребами в трудовій та сімейній самореалізації.

Специфічними особливостями особистості в період ранньої дорослості, і які позитивно впливають на формування психологічної готовності жінки до материнства, Р. Руденко виділяє також наступні:

- глобальне усвідомлення своєї унікальності, неповторності;
- усвідомлення Я (як новий ступінь у самовизначенні);
- зростає прагнення до самоактуалізації власного Я (юнак починає активно діяти, реалізовувати плани, стверджуючи власне Я);
- перехід на новий рівень моралі – конвенційний (як міркування про моральний вибір);
- прагнення до цілісності оціночних суджень, ідеалів, переконань, життєвих принципів;
- розуміння сенсу життя й власних життєвих планів;
- самоінтерес до власного Я, який стимулюється новою потребою відчуття власної сили та значущості;
- гостра потреба у саморозкритті в інтимній близькості;
- гостра потреба в емоційному контакті, розумінні, душевній близькості;
- гостра потреба у самоповазі, самоприйнятті [9].

Отже, в період ранньої дорослості спостерігається значне розширення соціальних умов, що сприяють розвитку особистості, що проявляється у виборі різних стратегій дорослої поведінки. Соціальна ситуація, яка впливає на формування психологічної готовності до материнства, має суттєві відмінності від умов, що існували в старшому шкільному віці. У цей час пошук власної ідентичності стає ключовим аспектом розвитку готовності до материнства. Високо цінвані материнські якості виступають для жінки як еталон у різних сферах міжособистісних стосунків, включаючи дотримання моральних норм, ставлення до праці та самооцінку. Жінка "приміряє" ці якості до свого ціннісного Я, визначаючи, якою вона хоче бути в дорослому житті.

У цей період також зростає інтерес жінок до значущих дорослих. Знання та досвід близьких людей допомагають їм зорієнтуватися у питаннях, пов'язаних із майбутнім, і посилюють бажання спілкування з ними. Проте, незважаючи на те що стосунки з дорослими стають більш довірливими, молоді люди зберігають певну дистанцію і іноді прагнуть самостійно вирішувати свої життєві проблеми [8].

Відзначимо, що розвиток психологічної готовності до материнства жінок раннього дорослого віку зумовлений окремими завданнями дорослішання. Підсумовуючи численні дослідження особистості в період ранньої дорослості, можна констатувати, що загальною особливістю, що визначає успішність розвитку психологічної готовності до материнства жінок раннього дорослого віку, є здатність вирішувати основні завдання дорослішання – схильність до встановлення довірливих стосунків з людьми при збереженні почуття власної ідентичності, суверенності, індивідуальності. Успішне вирішення цих завдань (за Е. Еріксоном) визначають ефективність розвитку психологічної готовності до материнства жінок раннього дорослого віку [2].

Відчуття інтимності у період ранньої дорослості сприяє новому усвідомленню цінності власного Я. Інтимність передбачає здатність ділитися з іншою людиною своїми таємними

почуттями, думками, тривогами та радощами, не боячись змінити своє Я. Відчуття близькості сприймається як комфорт від усвідомлення, що власне ціннісне Я може бути цікавим не лише для себе, а й для інших (наприклад, для партнера). Цей стан переживається як нове досягнення, пов'язане з особистісним розвитком.

Крім того, успішний особистісний ріст значно впливає на формування самоцінності та значущості особистості в період ранньої дорослості. Якщо в підлітковому віці дорослішання пов'язується з умінням розрізняти стосунки та свої реакції на реакції інших, то в ранній дорослості воно визначається здатністю інтегрувати особистісні стосунки, розуміти їх і підтримувати.

Варто зазначити, що нездатність вирішити цю особистісну проблему може викликати комплексну реакцію – почуття власної неповноцінності, що знижує рівень психологічної готовності до материнства у жінок раннього дорослого віку. Це може проявлятися у вигляді глибокого відчуття самотності, яке ми розуміємо як стан відчуженості від суспільства та знецінення особистості. В. Омеляненко розглядає самотність як універсальне і стійке переживання, притаманне вільній особистості на всіх етапах її розвитку. Тому для розвитку психологічної готовності до материнства у жінок раннього дорослого віку особливо важливою є здатність вирішувати проблеми комунікації – відчуження і близькості.

Можна констатувати, що в період ранньої дорослості осмислення жінкою власної психологічної готовності до материнства здійснюється у контексті професійного, морального і особистісного самовизначення. Саморефлексія сприяє виробленню внутрішньої позиції захисту ціннісного Я. Цінність окремих якостей особистості жінки (фізичного Я, соціального Я, морального Я) перетворюються в цілісну самоцінність, що відкриває цінність свого духовного Я. Завдяки самоінтеграції власного Я жінки раннього дорослого віку починають прагнути до особистісного самовизначення, побудови ціннісного Я на основі традиційних і сучасних моральних орієнтацій, духовного зростання. Результатом вирішення цих завдань в період ранньої дорослості є визнання відносності меж Я, визначення нових завдань саморозвитку, досягнення відповідного рівня автономності, самостійності та відповідальності [4].

Досліджуючи уявлення жінок раннього дорослого віку про материнство як складний феномен, Г. Філіпова виявила, що вони не завжди чітко розрізняють загальні уявлення про материнство та свої особисті перспективи в цій ролі. Порівняння між уявленнями про ідеальне та реальне материнство дозволяє виділити два основні типи уявлень: перше – це сприйняття материнства як важкого процесу, що вимагає значних зусиль, енергії, часу та фінансів, а друге – як джерела радості, щастя і задоволення. На думку дослідниці, уявлення чоловіків про батьківство відрізняються від жіночих; у жінок на перший план виходять такі цінності, як любов (64 %), відповідальність (71 %), увага (51 %) і труднощі виховання дітей (82 %). Вони також зазначають більшу альтруїстичність батьків у порівнянні з тими, хто не є батьками. У чоловіків же в пріоритеті стоять питання забезпечення майбутнього дитини (53 %), витрати часу на виховання (47 %) і авторитет батьків (73 %).

Г. Онищенко стверджує, що уявлення жінок раннього дорослого віку про батьківство характеризуються недостатньою повнотою та низькою самооцінкою як майбутніх партнерок. Уявлення про кохання, сімейне життя та батьківство є слабкими; вони формуються переважно під впливом родинного оточення, а концепції про чоловіка і жінку виникають у процесі взаємодії з представниками протилежної статі. Аналіз відмінностей в уявленнях жінок і чоловіків раннього дорослого віку показав специфічні особливості: партнери часто мають різні погляди на участь матері та батька в догляді за дитиною, ставлення до домашніх обов'язків, виховання дітей, проведення вільного часу та планування бюджету. [7].

Підготовленість жінок раннього дорослого віку до материнства, згідно з В. Бочелюк, передбачає наявність у них навичок ведення здорового способу життя, а також достатніх знань у психології, педагогіці, праві, економіці та медицині. Це включає питання статевої ідентифікації, розвиток соціально-комунікативних навичок, корекцію особистісних проблем, духовне виховання та формування власного іміджу. Жінки повинні володіти знаннями про планування сім'ї та збереження репродуктивного здоров'я, народження здорових дітей і розвиток сімейних традицій. Без такої підготовленості перехід від неформальних емоційних стосунків (кохання) до формальних і регламентованих відносин у шлюбі може бути пов'язаний із серйозними труднощами [1].

Узагальнення даних науково-психологічної літератури дав змогу визначити групу чинників психологічної готовності жінок раннього дорослого віку до материнства суттєво як

суб'єктивного, так і об'єктивного характеру. Основні суб'єктивні чинники, що впливають на готовність молодих людей до сімейного життя, базуються на їх індивідуально-психологічних характеристиках і включають: вік (оптимальний для створення сім'ї та народження дітей), темперамент і характер (ставлення до обов'язків, інших людей та до себе), мотивацію (наприклад, прагнення до самостійності та незалежності від батьків, страх самотності тощо), рівень освіти (включаючи знання про сімейно-шлюбні стосунки), шлюбно-сімейні очікування (вимоги, бажання та надії щодо майбутнього шлюбу і сім'ї) та соціальну зрілість (засвоєння норм сімейного життя, що впливають на взаємодію в шлюбі).

Серед суб'єктивних чинників, які ускладнюють формування готовності молоді до сімейного життя, також можна виділити раннє фізіологічне дозрівання дівчат і юнаків, яке часто поєднується з психологічною та моральною безвідповідальністю у стосунках, а також небажання мати дітей або відкладання цього рішення на невизначений термін.

Що стосується об'єктивних чинників готовності жінок раннього дорослого віку до материнства, то вони відображають елементи життєвого середовища (мікросистеми, мезосистеми та екосистеми), які впливають на студентську молодь. До таких чинників належать: вплив суспільної думки (наприклад, страх залишитися незаміжною), широкий вибір потенційних партнерів (у навчальних закладах навчаються сотні молодих людей одного віку), приклади друзів, які вже створили сім'ю, бажання батьків не пропустити вигідну кандидатуру для шлюбу своїх дітей та бажання батьків уберегти своїх дітей від безвідповідального способу життя. Також важливим є матеріальне становище (можливість забезпечити сім'ю та наявність житла).

Серед об'єктивних чинників готовності до материнства варто зазначити омолодження шлюбів, недостатню економічну і соціальну захищеність, загальне послаблення моральних норм у суспільстві та поширення нетрадиційних форм шлюбу.

Висновки. Отже, виокремлено суб'єктивні та об'єктивні чинники психологічної готовності жінок раннього дорослого віку до материнства. Доведено, що суб'єктивні чинники базуються на індивідуально-психологічних особливостях жінок раннього дорослого віку та охоплюють вік, темперамент і характер, мотивацію, рівень освіченості, шлюбно-сімейні домагання, соціальну зрілість та ін. До суб'єктивних чинників, які ускладнюють процес формування у жінок раннього дорослого віку готовності до сімейного життя, віднесено раннє фізіологічне дозрівання жінок раннього дорослого віку, що поєднується з безвідповідальністю стосунків, небажанням мати дітей або відкладанням їх на майбутнє. Показано, що об'єктивні чинники готовності жінок раннього дорослого віку до материнства відображають елементи соціального довкілля і охоплюють: вплив суспільної думки, можливості вибору шлюбного партнера, приклад друзів, вимоги батьків, стан матеріального благополуччя та ін. Серед об'єктивних чинників низької готовності до материнства виділено омолодження шлюбів, недостатню економічну і соціальну захищеність, загальне послаблення моральних норм у суспільстві й поширення нетрадиційних форм шлюбу.

Абрамович Олена

Науковий керівник – доц. Адамська Зоряна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ У ПІДЛІТКІВ З НЕПОВНИХ СІМЕЙ

Перехід з дитинства до дорослості є періодом онтогенезу людини, віком від 12 до 20 років, який називається підлітковим. Особливість цього етапу полягає у змінах, які відбуваються у біологічній, психологічній, особистісній та соціальній сферах особистості [3, с.191].

Підлітковий вік має свої специфічні виклики. Зокрема, одією з таких проблем є емоційний розвиток дитини, який безпосередньо залежить від характеру родини та спільноти, в якій вони ростуть. Л. Ебі, Т. Аллен, С. Ноубл і А. Локвудом зазначають, що розвиток дитини в сім'ї проходить через різні етапи, кожен з яких супроводжується певними проблемами [6].

Так, розлучення батьків або втрата одного із них може спричинити проблеми в розвитку емоційної сфери підлітка. Це може проявлятися у слабкій реакції на емоції, або у приховуванні

негативних почуттів тощо. Саме тому особливої актуальності сьогодні набуває дослідження психологічних особливостей розвитку емоційної сфери підлітків з неповних сімей.

Вивченню феномену «неповна сім'я» присвячено праці таких дослідників, як В. Белов, С. Голод, І. Гуртова, А. Демідов, Б. Кочубей, Л. Лисенко, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін. В найзагальнішому розумінні неповною сім'єю прийнято називати родину, де один з батьків (батько або мати) і його/її діти живуть разом. В такій сім'ї можливі окремі статеві стосунки з різними партнерами, але без укладання шлюбу [4].

О. Максимович визначає неповну сім'ю як родину з особливою формою розвитку, де внутрішня структура порушена, а подружні та батьківські стосунки зазнали змін. Це сім'я, в якій дитина до 16 років живе з одним із батьків, який несе повну відповідальність за її виховання та забезпечення. Такий батько або мати виконує всі обов'язки та ролі, що зазвичай поділяються між двома батьками, що створює додаткові труднощі у вихованні дитини та підтриманні психологічного клімату. Неповні сім'ї часто стикаються з різними викликами, пов'язаними з організацією побуту, розподілом обов'язків і забезпеченням всебічного розвитку дитини [1].

Сьогодні дослідники розглядають декілька видів неповних сімей: 1) розлучена сім'я; 2) осиротіла сім'я; 3) сім'я, що складається з матері-одиначки із дитиною; 4) сім'я – батько-одинак з дитиною.

Психологи звертають увагу на те, що факт розлучення батьків може по-різному впливати на підлітка. Все залежить від того, як самі батьки пристосувалися до нової ситуації: якщо вони відчують хвилювання, занепокоєння, очевидно, що душевна рівновага дитини так само буде порушеною. У сім'ях, де відсутній один з батьків частіше, ніж у звичайних сім'ях, проявляються авторитарні або занадто ліберальні стосунки [5].

У дітей, які виховуються у неповних сім'ях, частіше спостерігається підвищений рівень тривожності та агресивності, порівняно з іншими, які мають обох батьків. Вони також можуть відчувати емоційне відчуження внаслідок відсутності одного з батьків, що може призвести до меншого емоційного благополуччя в сім'ї, низької самооцінки та проблем у взаєминах з батьками.

О. Маннапова зазначає, що діти, які виховуються одним з батьків, частіше страждають на нервові та психічні розлади, мають поведінкові порушення, і у них може формуватися дефектний тип особистості. Вони часто стикаються з психологічними труднощами, такими як невпевненість у собі, підвищена тривожність, занижена самооцінка та проблеми з визначенням своєї статево-рольової ідентичності [2].

Більшість соціальних і психологічних характеристик підлітків, які виховуються в неповних сім'ях, свідчать про негативний вплив на їхню особистість. Усі фахівці, що працюють з наслідками розпаду сім'ї, відзначають високий рівень тривожності у таких дітей [5].

З метою дослідження особливостей впливу типу сім'ї на особливості розвитку емоційної сфери у підлітків з неповних сімей ми використали методику «Оцінка рівня ситуативної (реактивної) тривожності» Спілбергера-Ханіна, спрямована на визначення тривожності як стану особистості.

В емпіричному дослідженні взяли участь 140 підлітків, віком 15-17 років, з яких 37 хлопців і 93 дівчини. 37 досліджуваних підлітків з неповних сімей і 93 – з повних.

Як бачимо з діаграми на рис.1, загалом по вибірці більшість досліджуваних мають низький рівень (58,46%). Це може вказувати або на переважання депресивного, реактивного стану у досліджуваних, низький рівень мотивації, або ж на активне витіснення особою високої тривоги з метою показати себе в «кращому світлі».

32,31% підлітків продемонстрували помірний рівень реактивної тривожності. Однак варто звернути увагу на 9,23% досліджуваних, у яких виявлено високий рівень тривожності, який може вказувати на прояви невротичного конфлікту, схильність до емоційних та невротичних зривів тощо.

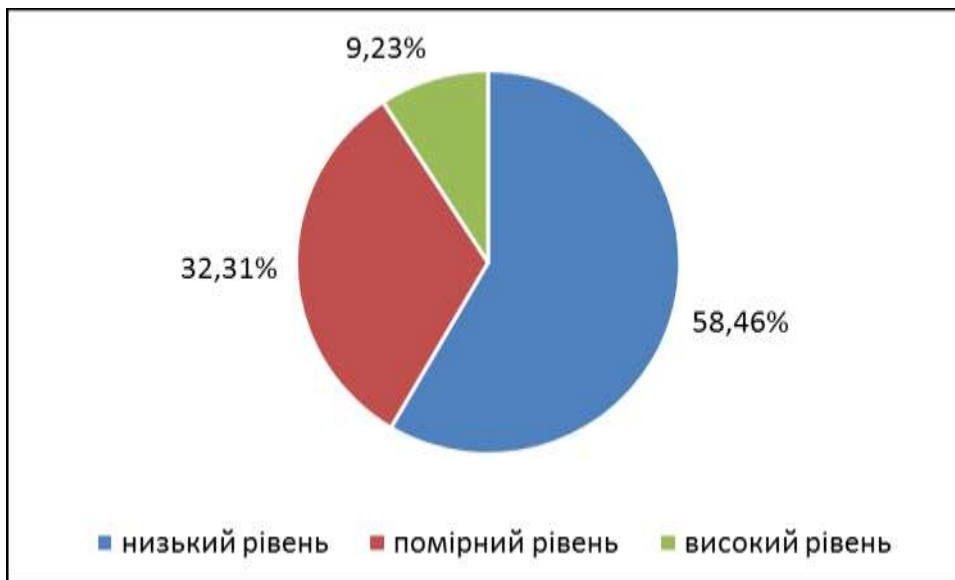


Рис.1. Розподіл показників рівнів реактивної тривожності у підлітків за методикою Спілбергера-Ханіна

Важливо відзначити й те, що у підлітків з неповних сімей показник реактивної тривожності значно вищий, ніж у підлітків з повних сімей. Це дало нам підстави зробити висновок про те, що тип сім'ї та особливості стосунків у ній мають суттєвий вплив на розвиток емоційної сфери підлітків, зокрема на рівень розвитку ситуативної тривожності.

Наші подальші емпіричні дослідження можуть сприяти глибшому розумінню цієї теми та допомогти у розробці психологічних рекомендацій для розвитку емоційної сфери підлітків з неповних сімей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Максимович О. М. Особливості виховання дітей із розлучених сімей: Навчально-методичний посібник. К. : ДЦССМ, 2004. 140 с.
2. Маннапова К. Неповна сім'я як чинник, що впливає на формування життєздатності підлітків. Вісник Харківського національного університету. Серія «Психологія». 2011. № 959. с. 105–108.
3. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія. К. : Академвидав, 2005. 191 с.
4. Седих К. Психологія сім'ї: навч. посіб. 2-ге вид., стереотип. К. : ВЦ «Академія», 2023. с. 25.
5. Юрченко І. В., Функціонально неповна сім'я: характерні риси та проблеми. Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. 2008. 13(2). с. 207–216.
6. Eby L., Allen T.D., Noble C.L. & Lockwood A. L. Perceptions of Singleness and Single Parents: A Laboratory Experiment. Journal of Applied Social Psychology, 2004. 34(7). p.1329-1352.

*Слободян Владислав
Науковий керівник – доц. Гончаровська Галина*

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ АГРЕСИВНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Вступ. Агресивність у молодшому підлітковому віці є серйозною соціально-психологічною проблемою, яка потребує особливої уваги в умовах сучасного світу. Підлітки стикаються з численними викликами, такими як шкільне життя, тиск з боку однолітків, вплив соціальних мереж та сімейні конфлікти, що формують складний контекст, у якому прояви агресії можуть суттєво варіюватися. Одним із важливих аспектів цього явища є гендерні особливості агресивності: хлопці та дівчата можуть проявляти агресію в різних формах – фізичній, вербальній чи соціальній.

Дослідження гендерних аспектів агресивності дозволяє глибше зрозуміти, як соціальні норми, виховання та психологічні чинники впливають на поведінку підлітків. Це гендерне різноманіття вимагає розробки специфічних стратегій запобігання агресивності, які враховують особливості кожної статі.

Агресивність може бути як нормальною реакцією на стресові ситуації, так і проявом емоційних розладів, що робить її дослідження надзвичайно актуальним. Підходи, спрямовані на розвиток соціальних навичок, емоційної грамотності та здорової комунікації, можуть значно покращити соціальну взаємодію серед підлітків. Вивчення гендерних особливостей агресивності є важливим кроком до розробки ефективних програм для підтримки здорового психоемоційного розвитку.

Дослідження показують, що гендерні стереотипи можуть формувати способи, якими підлітки виражають свою агресію. Хлопці можуть відчувати більшу схильність до фізичних проявів агресії під соціальним тиском, тоді як дівчата можуть уникати відкритих конфліктів, вдаючись до маніпуляцій[1]. Це призводить до різних наслідків для психоемоційного розвитку та соціальної адаптації підлітків.

Агресивна поведінка має серйозні наслідки не лише для самих підлітків, але й для їх оточення. Підвищена агресивність може викликати конфлікти у стосунках з однолітками, проблеми в навчанні та негативно впливати на самооцінку. Розуміння гендерних особливостей агресивності може допомогти педагогам, психологам та батькам своєчасно виявляти проблеми та застосовувати ефективні методи підтримки.

Метою нашого теоретичного дослідження є теоретичне обґрунтування гендерних особливостей проявів агресивності у молодшому підлітковому віці, зокрема визначення тенденцій та рівня схильності хлопців і дівчат до різних форм агресії. Задля досягнення цієї мети проведений аналіз наукових джерел та характеристика основних підходів до поняття агресії з урахуванням гендерних відмінностей.

Основний текст. Молодший підлітковий вік є періодом значних змін, що відбуваються в емоційному та когнітивному розвитку дітей. Це віковий період, коли діти переходять від дитинства до підліткового етапу, і в їхній поведінці з'являються нові риси, які можуть викликати труднощі у взаємодії з однолітками та дорослими. Психологи вважають, що у цей період у підлітків виникає потреба у самоствердженні та пошуку власного «Я», що впливає на їхні взаємини із соціальним середовищем. Саме у цей час у дітей спостерігається підвищена емоційна збудливість, схильність до фрустрацій і конфліктів[2]. З огляду на психологічні та фізіологічні зміни, що відбуваються у молодшому підлітковому віці, стає зрозумілим, чому цей вік є особливо чутливим до проявів агресії.

Агресивність в підлітковому віці є багатогранним явищем, яке може мати різні причини та форми [3]. У молодшому підлітковому віці агресивна поведінка може бути проявом невдоволених потреб, таких як відсутність підтримки, відчуття власної значущості та приналежності до групи. Важливими чинниками є також зміни, які відбуваються на біологічному та емоційному рівнях. Внаслідок підвищеного рівня гормонів підлітки стають більш чутливими до навколишніх подразників і можуть реагувати на них агресивніше, ніж у дитинстві. Агресивність може проявлятися у формі фізичних дій (штовхання, удари), словесної агресії (образи) або соціальної агресії (плітки, виключення з групи).

Формування агресивної поведінки у молодших підлітків є результатом дії як внутрішніх, так і зовнішніх чинників. Важливу роль відіграє сімейне середовище, зокрема моделі поведінки батьків. Якщо у сім'ї насильство або агресія є частиною повсякденного життя, то дитина може почати сприймати їх як норму. Взаємодія з однолітками також має суттєвий вплив, оскільки підлітки часто наслідують поведінку лідерів або прагнуть зайняти високий статус у групі, що може спонукати до агресивної поведінки. Крім того, медіа та соціальні мережі пропагують стереотипи щодо агресії, які підлітки іноді намагаються повторити [4].

Для подолання агресивної поведінки у молодших підлітків важливо застосовувати комплексні стратегії, спрямовані на розвиток емоційного інтелекту та соціальних навичок. Серед ефективних методів — тренінги соціальної компетентності, що навчають підлітків конструктивним способам розв'язання конфліктів, розвитку емпатії та самоконтролю. Індивідуальна терапія, зокрема когнітивно-поведінкова, також є корисним інструментом, оскільки допомагає підліткам розуміти та контролювати свої емоційні реакції. Крім того, роль батьків і вчителів полягає в активній підтримці підлітків та навчанні їх позитивних моделей поведінки.

Існують значні гендерні відмінності у проявах агресії серед підлітків. Дослідження показують, що хлопці частіше проявляють фізичну агресію, тоді як дівчата більш схильні до вербальної або соціальної агресії. Агресивність має свої особливості в залежності від гендеру. Хлопці частіше проявляють фізичну агресію, тоді як у дівчат переважає вербальна та соціальна

агресія. Ці відмінності можна пояснити як біологічними чинниками, такими як рівень тестостерону у хлопців, так і соціальними стереотипами, що регулюють рольові очікування в суспільстві. Традиційні гендерні ролі впливають на виховання дітей ще з раннього віку. Так, хлопців часто заохочують до прояву сили та впевненості, тоді як дівчат привчають до проявів ніжності й терпимості [5].

Серед хлопців агресивність часто асоціюється з боротьбою за статус у групі однолітків, що може призводити до фізичних конфліктів. Своєю чергою, дівчата часто обирають соціальні стратегії впливу, такі як маніпуляції або плітки, щоб досягнути своїх цілей. Важливою частиною цих відмінностей є соціальна агресія, що проявляється через ізоляцію або виключення з групи, яка може мати серйозні наслідки для психічного стану підлітків.

Такі відмінності пояснюються не лише біологічними факторами, але й соціальними стереотипами, які зумовлюють різні підходи до виховання хлопців і дівчат. Зазвичай хлопців заохочують до прояву сили і впевненості, а дівчат вчать терпимості та контролю емоцій. Таким чином, розуміння гендерних відмінностей є важливим для розробки програм подолання агресивності у підлітків, що враховують специфічні потреби кожної статі.

Висновки. Молодший підлітковий вік є критичним періодом для розвитку особистості, коли діти стикаються зі значними фізіологічними, психологічними та соціальними змінами. Ці зміни часто призводять до підвищеної емоційної збудливості, яка може проявлятися в агресивній поведінці. Підліткова агресивність стає своєрідною реакцією на внутрішні переживання та зовнішні подразники, особливо в умовах нестабільного соціального або сімейного середовища. Агресивність у цьому віці може мати різні прояви та форми: фізичну, вербальну чи соціальну, і є складним явищем, що викликає турботу не тільки у батьків, але й у освітян та соціальних працівників. Одним з головних аспектів цього питання є гендерні відмінності, які формуються під впливом культурних і соціальних стереотипів. Дослідження свідчать, що хлопці та дівчата часто проявляють агресію по-різному: хлопці більш схильні до фізичної агресії, у той час як дівчата використовують соціальні та вербальні форми агресії, такі як маніпуляції, плітки та виключення з соціальних груп. Це можна пояснити не лише біологічними відмінностями, такими як рівень тестостерону у хлопців, але й соціальними чинниками, які визначають різні норми поведінки для кожної статі.

Розуміння гендерних аспектів у формуванні агресивності може допомогти у розробці ефективних програм подолання агресії, орієнтованих на потреби хлопців і дівчат. Наприклад, фізична активність та спортивні тренування можуть бути ефективними для хлопців, допомагаючи спрямовувати фізичну енергію у конструктивне русло, тоді як для дівчат корисними можуть бути програми, які розвивають емоційну грамотність та навички конструктивної комунікації. Важливими є також освітні програми, які навчають підлітків розуміти і висловлювати свої емоції та контролювати їх здоровими способами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Домова П. Г. Психокорекційна робота з попередження агресивності підлітків. Вип. 3. Київ. 2018. С. 38
2. Лацпов А.В., Миколаїв Є.В. психологічні особливості прояви тривожності школярів в залежності від стилів їх сімейного виховання. Міжнародний студентський науковий вісник. 2016. № 6. С. 13-14
3. Мазелурі Т. Агресивні тенденції в дитячій поведінці. Початкова освіта. 2005. №47. С. 8-9
4. Міжособистісне спілкування підлітків. Методичні рекомендації. Шкільний світ. 2007. № 17. С. 2-11
5. Хоменко Г. Агресивність підлітків: причини, профілактика, корекція. Психолог. 2009. № 35. С. 16-17

*Підборочинська Ірина
Науковий керівник – доц. Гончаровська Галина*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПАМ'ЯТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Вступ. У Законі України «Про загальну середню освіту» зазначено, що освіта має бути спрямована на забезпечення цілісного розвитку особистості. Розвиток особистості – це

розкриття внутрішніх природних задатків дитини, виявлення її найпотаємніших життєвих прагнень, збагачення внутрішнього світу дитини корисним досвідом і знаннями, які допомагають розкрити внутрішній потенціал дитини. Незамінну роль у збагаченні внутрішнього світу людини новими знаннями та досвідом відіграє пам'ять і вміння вміло використовувати свої вроджені здібності. Коли діти йдуть до школи, вони вступають в один з найвідповідальніших періодів свого розвитку, коли їхні психічні функції, в тому числі і пам'ять, змінюються кількісно і якісно. Знання про особливості розвитку пам'яті в цей період необхідні для того, щоб правильно структурувати і надалі розвивати освітнє середовище і процес [2].

Метою нашого теоретичного дослідження є аналіз та обґрунтування психологічних особливостей пам'яті дітей молодшого шкільного віку, оскільки, молодший шкільний вік є важливим періодом когнітивного розвитку. Психічні процеси опосередковують розвиток усіх інших функцій та активізують розумові процеси, пізнання та довільність. Чим більше зусиль докладається для покращення пам'яті у молодших школярів, тим більш опосередкованими стають психічні процеси. Довільне запам'ятовування, тобто довільне відтворення знань, стає метою. Учні починають використовувати власні інструменти для запам'ятовування нової інформації та життєвого досвіду [1].

Саме тому процес пам'яті та її розвиток здавна цікавлять науковців, і сьогодні на цю тему проводиться багато досліджень. О. Пелешко зазначає, що молодші школярі, як і дошкільнята, мають добре розвинену механічну пам'ять. Значна частина учнів механічно запам'ятовує навчальні тексти у початкових класах. Це створює значні труднощі в середніх класах, коли навчальний матеріал стає більшим і складнішим. Розвиток осмисленої пам'яті в початкових класах дає змогу учням виробити низку раціональних стратегій запам'ятовування. Коли діти усвідомлюють і розуміють навчальний матеріал, вони також запам'ятовують його. Тому важливо, щоб дорослі контролювали не лише результати запам'ятовування та відтворення матеріалу (правильність відповідей, правильність переказу), а й сам процес - як дитина запам'ятовує матеріал [4].

О. Гайдаш і Д. В. Махотіна зазначають, що у молодшому шкільному віці пам'ять зазнає суттєвих змін, поступово набуваючи ознак довільності та стаючи свідомо організованою і опосередкованою [1].

А. Романюк зазначає, що в перші роки шкільного життя природна пам'ять дитини багато в чому визначає успішність або неуспішність навчання, але пізніше ситуація змінюється і процес навчання починає впливати на шлях, напрямок і швидкість розвитку пам'яті дитини. Автор стверджує, що використання інформаційних технологій може змінити традиційний підхід до викладання предметів і допомогти оптимізувати процес сприйняття, розуміння і запам'ятовування матеріалу. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі призводить до підвищення інтересу до навчання завдяки використанню спеціальних програмних засобів. Яскраві зображення та мінливі завдання привертають увагу учнів, сприяють ефективній обробці інформації і, відповідно, дозволяють краще запам'ятовувати [5].

М. Савчин та Л. Василенко стверджують, що молодший шкільний вік є сенситивним періодом для розвитку пам'яті. Як і вищезгадані автори, вони характеризують цей період як такий, в якому відбувається особливо велика зміна співвідношення мимовільної та довільної пам'яті. Автори також стверджують, що, навчаючись мнемічної поведінки, молодші школярі спочатку опановують розумові операції, необхідні для запам'ятовування та відтворення, а потім вчаться використовувати їх у різноманітних ситуаціях [6].

О. Личик, С. Крук, В. Гаврилькевич у своїй статті дійшли до висновку, що діти молодшого шкільного віку мають схильність до дослівного запам'ятовування та відтворення, що сприяє накопиченню словникового запасу в довготривалій пам'яті та оволодінню фонетичною культурою, а також розвитку спонтанної пам'яті та самоконтролю в навчальній діяльності. На їхню думку, схильність до дослівного запам'ятовування також може бути використана для тренування механізмів довготривалої пам'яті. Діти в цьому віці готові до засвоєння спеціальних методів запам'ятовування і можуть підвищити ефективність і точність запам'ятовування шляхом навчання більш досконалим технікам запам'ятовування. Забезпечення дітей зрозумілими техніками запам'ятовування може свідомо покращити їхню здатність з часом пригадувати важливий зміст [3].

Висновки. Завдяки навчанню діти молодшого шкільного віку розвивають логічну пам'ять, яка має вирішальне значення для засвоєння знань; вміння визначати основні моменти

та ключові ідеї навчального матеріалу та пов'язувати їх у цілісну систему знань допомагає дітям запам'ятовувати інформацію організовано, систематично та більш довгостроково. Іншими словами, стимулювання розвитку навичок логічного мислення дітей може сприяти розвитку довготривалої пам'яті. Включення необхідних знань в активну навчальну діяльність дітей та забезпечення більш приємних ситуацій для дітей у 1 класі та більш проблемного навчання для дітей у 3 класі може сприяти повторенню, організації матеріалу, семантичній обробці інформації, формуванню уявних образів та запам'ятовуванню інформації [3].

Перспективи подальшого вивчення окресленої проблематики ми вбачаємо у дослідженні психологічних особливостей порушень пам'яті дітей молодшого шкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гайдаш О. О., Махотіна Д. В. Розвиток пам'яті у молодшому шкільному віці. Актуальні питання сучасної психології : зб. наук. праць. Т. 2. Суми:СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2015. С. 209–214
2. Закон України «Про повну загальну середню освіту». URL: <https://osvita.ua/legislation/law/2232/> (дата звернення 15.10. 2024)
3. Личик О. Я., Крук С. Л., Гаврилькевич В. К. Теоретичний огляд проблеми розвитку довготривалої пам'яті у дітей молодшого шкільного віку. Молодий вчений. № 11 (99). 2021. С. 262 – 267
4. Пелешко О. Аналіз індивідуальних особливостей пам'яті у дітей молодшого шкільного віку. Humanities & Social Sciences (Lviv, 14-16 May 2009). С. 217–218.
5. Романюк А. А. Розвиток пам'яті молодших школярів засобами Інтернет. Інформаційні технології в професійній діяльності : матеріали XII Всеукр. наук.-практ. конф. (Рівне, 30 жовтня 2019 р.). С. 27 – 39
6. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2006. 360 с.

Рига Христина

Науковий кебрівник – доц. Гончаровська Галина

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ З АКЦЕНТУАЦІЯМИ ХАРАКТЕРУ В КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ

Вступ. Період старшого підліткового віку є критичним у формуванні особистості, оскільки в цей час відбувається активний розвиток емоційної та соціальної сфер, а також виникає потреба у самоствердженні та побудові стосунків з однолітками та дорослими [4]. Одними з труднощів можуть стати акцентуації характеру – надмірно виражені риси особистості [1], які, хоча й належать до меж норми, роблять особистість більш вразливою у певних життєвих ситуаціях, можуть посилити конфліктність і суттєво вплинути на характер взаємодії з оточуючими.

Конфлікти є природною частиною підліткового віку, оскільки на цьому етапі зростає потреба у незалежності та власному просторі, що нерідко призводить до зіткнень з однолітками, батьками та іншими дорослими [5]. Дослідження психологічних особливостей поведінки старших підлітків з акцентуаціями характеру в конфліктних ситуаціях має важливе значення, оскільки дозволяє зрозуміти, як саме той чи інший тип акцентуацій впливає на підхід до вирішення конфліктів і стиль взаємодії. Це знання важливе не тільки для психологів та педагогів, а й для батьків, що прагнуть сприяти гармонійному розвитку своїх дітей і допомагати їм у подоланні емоційних труднощів, що супроводжують підлітковий період.

Метою є теоретичне обґрунтування психологічних особливостей поведінки старших підлітків з акцентуаціями характеру в конфліктних ситуаціях, що дозволить виявити специфічні паттерни реагування, зрозуміти вплив акцентуацій на їх соціальну адаптацію та розробити рекомендації для ефективної роботи з підлітками в освітньому та психологічному контекстах.

Основний текст. Старший підлітковий — це критичний період життя особистості, коли формуються базові життєві установки, самовизначення та соціальні навички. Цей етап супроводжується інтенсивними змінами в емоційній сфері та соціальній поведінці, що зумовлює складнощі у вирішенні конфліктних ситуацій. Особливо значущою виявляється роль

акцентуацій характеру — виразних особливостей особистості, що посилюють певні риси й впливають на реакції в стресових умовах.

Акцентуації характеру вважаються крайніми варіантами норми, при яких ті чи інші риси підлітка виявляються надмірно посилені. Л. С. Виготський підкреслював, що саме акцентуації вказують на слабкі місця особистості та підвищують уразливість підлітків у соціальних взаємодіях [1]. Ці особливості значною мірою визначають стиль поведінки підлітків, формуючи специфічні паттерни в їхній реакції на конфлікти.

Різні акцентуації характеру, як-от гіпертимний, тривожний, лабільний типи, можуть спричинити різні моделі поведінки в конфліктних ситуаціях. Наприклад, підлітки з гіпертимною акцентуацією мають тенденцію до агресивної та імпульсивної поведінки в конфліктах, тоді як тривожний тип може вирізнятися униканням прямих конфронтацій і підвищеною потребою в схваленні [2]. Підлітки з лабільним типом акцентуацій характеру частіше демонструють високий рівень емоційної реактивності, що може призводити до надмірних емоційних проявів у конфліктних умовах, таких як, наприклад, вибухи гніву.

Згідно з дослідженнями Д. І. Фельдштейна, старші підлітки часто не володіють достатніми навичками емоційної регуляції, що підсилює імпульсивність у відповідь на конфлікти [3]. Це зумовлено недостатнім розвитком кори лобових часток півкуль головного мозку — найвищого центру регуляції поведінки особи, що чинить гальмівний вплив на нервову систему. Таким чином, акцентуації характеру можуть підсилювати індивідуальну схильність підлітка до певної стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях, що ускладнює адаптацію в колективі й підвищує ризик деструктивних взаємодій.

У роботі з підлітками з акцентуаціями важливий цілісний підхід, який включає навчання навичкам ефективної комунікації та розвитку самоконтролю. Це підвищує їхню стійкість у конфліктних ситуаціях і сприяє розвитку соціальних навичок, необхідних для гармонійної взаємодії.

Висновки. Старший підлітковий вік є критичним етапом у психологічному та соціальному розвитку молодих людей, який характеризується значними фізіологічними, когнітивними та емоційними змінами, що формують особистість. Важливість дослідження психологічних особливостей поведінки старших підлітків з акцентуаціями характеру в конфліктних ситуаціях зумовлена необхідністю розуміння механізмів, що впливають на їхню соціальну адаптацію та розвиток міжособистісних навичок. Конфлікти, як природні складові соціальної взаємодії, можуть бути як чинниками особистісного зростання, так і джерелами стресу, якщо їх не вдається конструктивно вирішити. Акцентуації характеру визначають реакції підлітків на стрес, формуючи специфічні паттерни поведінки, що можуть ускладнювати їх соціалізацію. Розуміння цих особливостей дозволяє фахівцям розробляти адекватні інтервенції, які враховують індивідуальні риси підлітків, сприяючи розвитку їхніх навичок емоційної регуляції та соціальної взаємодії. Системний підхід до роботи з підлітками, що включає навчання ефективним комунікаційним стратегіям і розвиток самоконтролю, може суттєво поліпшити їхнє вміння справлятися з конфліктами та формувати здорові міжособистісні стосунки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гринштейн Л. Психологія підліткового віку. Київ: Либідь, 2006. 240 с.
2. Довгань О. Специфіка кризи особистості у юнацькому віці. Психологія і суспільство. 2004. №2. С. 12-23.
3. Пересадчак О. Фактори впливу на розвиток дитячої тривожності. Психолог. 2003. № 2. С. 6-9.
4. Шевченко Н.Ф., Заможна Є.М. Гіперфункція тривожності у підлітків: превентивна стратегія. Практична психологія та соціальна робота. 2007. № 7. С. 17-22.
5. Левченко А. Психологічні особливості підліткового віку. Психолог. 2003. № 42. С. 9-12.

ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ ОБРАЗУ ФІЗИЧНОГО Я У ЖІНОК У ПЕРІОД РАННЬОЇ ДОРОСЛОСТІ

Вступ. Дослідженням питання формування фізичного образу Я займалося чимало вітчизняних та зарубіжних науковців. Серед них необхідно назвати таких дослідників як В. В. Балахтар, С. С. Гаврилюк, О. Гандзюк, І. А. Гуляс, С. В. Дідковський, С. І. Донець, Т. В. Колеснікова, А. О. Кулікова, І. О. Корнієнко, І. М. Левицька, Л. Лук'янова, Т. А. Нечитайло та інші. Становлення образу фізичного «Я» у жінок у період ранньої дорослості є важливим етапом їхнього психофізичного розвитку. У цей період формується самооцінка, яка значно впливає на психологічний комфорт, соціальну взаємодію та загальний рівень задоволеності життям. Рання дорослість охоплює вік від 20 до 40 років, коли відбуваються інтенсивні зміни, пов'язані з вибудовуванням кар'єри, формуванням соціальних зв'язків та особистого життя. У жінок образ фізичного «Я» часто стає одним з основних компонентів самооцінки і значною мірою визначає стиль поведінки, сприйняття себе та рівень щастя.

Метою цієї статті є аналіз процесів становлення образу фізичного «Я» у жінок у період ранньої дорослості. Це включає вивчення психологічних, соціальних та культурних чинників, що впливають на формування образу фізичного «Я» у цей період, а також визначення ключових аспектів, які можуть підтримати розвиток здорового ставлення до свого тіла.

Виклад основного матеріалу. Р. Бернс підкреслював, що сприйняття власного фізичного Я є критично важливою складовою Я-концепції. Він виокремлював два ключові чинники, що впливають на формування позитивної Я-концепції: позитивне ставлення до власного тіла та оцінка зовнішнього вигляду зі сторони інших людей. Бернс зазначав, що негативне сприйняття власної тілесності веде до формування негативної Я-концепції та суттєвого зниження самооцінки. Позитивна оцінка фізичного Я як у власній свідомості, так і в оцінках інших, може значно підвищити загальний рівень Я-концепції. На противагу цьому, негативна оцінка фізичного Я зумовлює значне зниження загальної самооцінки. Разом з тим, Р. Бернс вважає, що Я-концепція - це сукупність установок людини відносно самої себе. Будь-яка установка включає:

1) упередження, міркування, думка про своє тіло, що може бути виправданим або не виправданим. Таким чином, когнітивний компонент автор розуміє як уявлення людини про себе, про своє тіло, а відтак як важливу частину «образу Я» людини.

2) емоційне ставлення до цього упередження (афективний та оцінний компоненти). Тобто, на думку психолога, це свого роду емоційна оцінка цього уявлення, що відображає ступінь розвитку у людини почуття самоповаги і власної гідності. Вона визначається як емоційно-оцінний компонент Я-концепції.

3) реалізація вищезгаданих компонентів через певні поведінкові стереотипи (поведінковий компонент).

Також, на нашу думку, дуже важливо зауважити, що Р. Бернс характеризує Я-концепцію, як ієрархічну структуру. Верховною тут є глобальна Я-концепція, що конкретизується в сукупності установок особистості. Ці установки мають різні модальності: реальне Я, ідеальне Я та дзеркальне Я. Кожна з цих модальностей включає низку аспектів - фізичне Я, соціальне, інтелектуальне, емоційне тощо [4, с. 200]. Тому, Я фізичне слід розглядати як компонент Я, що входить до структури Я-концепції та містить образ свого фізичного Я у взаємозв'язку з емоційно-оцінним ставленням щодо нього.

Період ранньої дорослості, зазвичай визначений межами між 20 та 40 роками, є важливим етапом розвитку для жінки, коли відбувається суттєве становлення її особистості, професійної кар'єри та соціальних ролей. Це час, коли жінка зіштовхується з багатьма викликами, що впливають на її психологічний стан та самоідентичність. Одним із ключових аспектів ранньої дорослості є становлення професійної ідентичності. Жінка в цьому періоді часто обирає свій кар'єрний шлях, інтегруючи власні інтереси, здібності та соціальні очікування. Професійний успіх або невдача можуть суттєво вплинути на її самооцінку та відчуття власної цінності [2, с. 120].

Формування фізичного «Я» у жінок під впливом індивідуальних психологічних особливостей є багатограничним процесом. Одним із головних чинників є рівень самооцінки, яка в цей період значною мірою залежить від фізичного вигляду. Жінки, схильні до високого рівня

самокритичності, зазвичай, сприймають своє тіло критично, що може суттєво вплинути на пониження самооцінки особистості. Навпаки, адекватне прийняття свого тіла сприяє підвищенню рівня задоволеності життям і впевненості у власних силах. Варто констатувати, що глибокі психологічні проблеми, висока тривожність, стійкі пониження настрою, невротична структура особистості тощо можуть негативно вплинути на процес формування образу фізичного «Я», адже це значно деформує здатність до самоприйняття, самоповаги, самопідтримки тощо.

Формування образу фізичного «Я» не відбувається у вакуумі – воно завжди прив'язане до культурних контекстів. У різні епохи та культурах стандарти жіночої краси значно відрізнялися. Історично, фізичний образ жінок часто визначався вимогами до виконання ролей, зокрема в сімейному та соціальному контекстах. Зміни в культурному сприйнятті краси сприяли трансформації фізичного «Я» жінок у різних суспільствах.

На сьогодні, до прикладу, вважається, що акцент на стрункість та фізичну привабливість набув великого значення у житті молодих людей, що кардинально впливає на сприйняття себе та самооцінку [3, с. 30]. Незаперечним залишається факт того, що суспільні норми та гендерні стереотипи чинять значний вплив на становлення фізичного «Я» сучасних молодих людей. На сьогодні мас-медіа часто нав'язують жінкам певні стандарти краси, що часто зумовлює викривлення та нереалістичні очікування стосовно свого тіла. Таким чином, соціальні мережі створюють додатковий тиск, підштовхуючи жінок до прагнення відповідати нав'язаним стереотипам краси та молодості. Такі чинники можуть стати причиною формування негативного ставлення до власного тіла, що проявляється у збільшенні кількості жінок з порушеннями харчової поведінки, депресивними станами та тривожністю. Також, дослідження свідчать, що жінки, які мають розвинене почуття особистої автономії та адекватне самоприйняття, менше піддаються впливу негативних стереотипів.

Варто зауважити, що фізичний розвиток та гормональні зміни також є важливими аспектами формування фізичного «Я» у молодих жінок. У період ранньої дорослості відбуваються завершальні етапи фізичного розвитку, що активно впливає на рівень загальної адаптованості та переживання жінками задоволеності своїм життям загалом. Біологічні особливості, такі як тип статури, метаболічні процеси та генетичні чинники, також мають визначальну роль у формуванні фізичного образу жінки. Тому ті з них, хто має занижену самооцінку через свої вроджені фізичні та фізіологічні особливості, можуть бути одержимі прагненням змінити своє тіло, а тому вдаватися до екстремальних дієт, виснажливих фізичних вправ, пластичних операцій тощо. Це також підкреслює важливість адекватного сприйняття жінками самих себе.

Часто можна спостерігати, що через телебачення, кіно та особливо через соціальні мережі поширюють певні стандарти краси, успіху, до яких потім прагнуть жінки, завдаючи шкоди своєму і фізичному і психологічному здоров'ю. Рекламні матеріали, що пропагують певні еталони краси та порівняння із зовнішністю моделей та зірок, часто викликають незадоволення своїм тілом. Соціологічні статистичні дослідження підтверджують факт того, що жінки, з високим індексом включеності у соціальні мережі, частіше відчують невдоволення своїм тілом та виявляють бажання змінити себе відповідно до ідеальних образів, які їм нав'язують.

Слід зазначити, що важливим моментом цього вікового періоду у жінок також є формування сімейної ідентичності. Адже жінки гостро переживають зміни в соціальних ролях, зокрема: включення та адаптацію до шлюбу, гормональні зміни через виношування, народження, вигодовування дітей, опанування ролі матері. Ці зміни можуть супроводжуватися як позитивними, так і негативними емоціями, залежно від особистих очікувань та соціальних обставин. Психологічний стан жінки в цей період значною мірою залежить від підтримки партнера, батьківської сім'ї та соціального оточення загалом.

Багато психологів свого часу зауважили, що вплив саме батьківської сім'ї в ранньому дитячому віці на формування фізичного «Я» дівчинки, майбутньої жінки, є досить вагомим та значущим чинником. Він визначає її ставлення до власного тіла та загальне сприйняття себе. Відносини у сім'ї, зокрема з батьками, можуть мати вирішальне значення в становленні образу фізичного «Я» і впливати на формування самооцінки та самоповаги. Батьки, особливо матері, часто виступають моделями для наслідування, тому їхнє ставлення до власного тіла та зовнішності може безпосередньо відобразитися на поведінці доньок. Наприклад, критика або надмірна увага до зовнішності з боку батьків можуть спричинити формування нездорових

стандартів краси, що в кінцевому результаті може зумовити досить стійке негативного сприйняття дівчиною власного тіла [5, с. 175].

Таким чином, можна констатувати, що підтримка та позитивне ставлення сім'ї сприяють формуванню у дівчини здорового образу фізичного «Я». Похвала, заохочення до прийняття себе, незалежно від фізичних параметрів, допомагають створити основу для позитивного самосприйняття у майбутньому. Навпаки, якщо в сім'ї існує атмосфера критики або порівнянь з іншими за фізичними показниками, то це може сформувати невпевненість у своїй фізичній привабливості, стійке неприйняття себе. Важливо також зазначити роль братів і сестер, які можуть бути джерелом підтримки або, навпаки, суперництва. Цей чинник також, незаперечно, впливає на сприйняття власного тіла [1, с. 18].

Тому тривала та своєчасна психотерапевтична підтримка та супровід може відігравати важливу роль у відновленні та закріпленні позитивних аспектів образу фізичного «Я» жінок. До прикладу, когнітивно-поведінкова психотерапія допомагає жінкам розпізнавати та змінювати негативні думки про своє тіло. Відтак, цей метод вважається ефективним при подоланні розладів харчової поведінки, депресій, котрі що часто пов'язані з негативним сприйняттям свого тіла. Також важливими є методи арт-терапії, які допомагають жінкам краще зрозуміти, прийняти, проявити себе. Психотерапія сприяє підвищенню самооцінки та розвитку позитивного ставлення до свого фізичного образу.

Висновок. Отже, становлення образу фізичного «Я» у жінок у період ранньої дорослості є складним процесом, що залежить від багатьох чинників. Психологічні особливості, соціальні та культурні стереотипи, біологічні аспекти та вплив медіа відіграють ключову роль у формуванні позитивного чи негативного ставлення до свого тіла. Для запобігання формуванню деструктивного образу «Я» необхідно здійснювати комплексну психотерапевтичну роботу, а також сприяти формуванню здорового культурного середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаврилюк С. С. Особливості становлення образу «я» жінок у період ранньої дорослості. Київ: Київський науково-педагогічний вісник, 2019. № 16. С. 17–19. URL: http://knopp.org.ua/file/16_2019.pdf#page=17 (дата звернення: 14.08.2024).
2. Гандзюк О. Гендерні особливості кризи ранньої дорослості. Тернопіль, 2022. С. 119–121. URL: <https://elartu.tntu.edu.ua/handle/lib/39798> (дата звернення 12.08.2024).
3. Зарицька В. В. Особливості емоційної саморегуляції у молодих жінок. Харків: Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія, 2017. Вип. 55. С. 26–36. URL: <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/psychology/article/view/428> (дата звернення 14.08.2024).
4. Олексюк В., Радчук Г., Шевченко О. Формування образу фізичного я в контексті становлення цілісної особистості. Вчені записки Університету «Крок», №1 (73), 2024. С. 195–202. URL <https://snku.krok.edu.ua/index.php/vcheni-zapiski-universitetu-krok/article/view/699/711> (дата звернення 20.08.2024)
5. Поліщук В. М. Криза входження у дорослість як перехідний період від юнацького віку до вступу у дорослість. Рівне: Психологія: реальність і перспективи : зб. наук. пр., 2016. Вип. 7. С. 174–179. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/prp_2016_7_47 (дата звернення 14.08.2024).

Будерецька Світлана

Науковий керівник – доц. Олексюк Вікторія

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ ОБРАЗУ ФІЗИЧНОГО Я У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

На сучасному етапі розвитку психологічної науки особливо актуальною стає проблема акселерації, прискореного статевого дозрівання та зниження показників фізичного розвитку особистості в цілому. Ці аспекти мають істотний вплив на формування свідомості та самосвідомості підлітків. У рамках вікової та педагогічної психології акцентується увага на розвитку Я-концепції підлітків, їх ціннісному ставленні до себе, яке включає моральне, духовне та соціальне Я. Водночас значна увага приділяється особливостям сприйняття власної тілесності та формуванню образу фізичного Я у підлітків.

Зазначимо, що проблему становлення образу фізичного Я у різному віці висвітлено в багатьох працях вітчизняних й зарубіжних вчених, серед них – І. Булах [1], Т. Нечитайло [2], С.

Світлична [3], А. Тіунова [4], Т. Туканьова [5] та ін.). Проте соціально-психологічні чинники становлення образу фізичного Я у підлітковому віці вивчено недостатньо.

Мета статті – обґрунтування соціально-психологічних чинників становлення образу фізичного Я у підлітковому віці.

У підлітковому віці тілесне (фізичне) Я набуває вирішального значення, оскільки реальний образ Я стає домінуючим у свідомості особистості. Однак питання впливу фізичних характеристик на формування реального Я підлітка залишаються недостатньо вивченими. Проте виявлено, що активне формування образу фізичного Я в цей віковий період впливає не лише на загальний психоемоційний розвиток підлітка, але й виступає однією з важливих детермінант, що визначають стиль його подальшої життєдіяльності.

У підлітковому віці тілесне (фізичне) Я відіграє важливу роль, адже реальний образ Я починає виходити на перший план у свідомості особистості. Проте питання впливу характеристик зовнішності на формування реального Я підлітка залишаються недостатньо дослідженими, що підкреслює їхню важливість і актуальність. Активне формування образу фізичного Я в цей період впливає не лише на загальний психоемоційний розвиток підлітка, але й стає однією з детермінант, що визначає стиль його подальшого життя.

Аналіз наукової літератури щодо становлення особистості в підлітковий період виявив ряд новоутворень, характерних для цього віку. Серед них можна виділити прагнення до створення ідеалів, вразливість, почуття невпевненості у собі, прагнення до самотності, потребу у самоствердженні, егоцентризм, амбівалентність почуттів, самоаналіз, емансипацію, мрійливість, конформність [1-5]. Окрім цього, вчені акцентують увагу на специфічних новоутвореннях, зокрема на появі нової мотивації – глобального інтересу до власної особистості. У цей період підлітки починають зосереджувати увагу на своїй поведінці, думках, мові, інтелекті, здібностях, рисах характеру, переживаннях і зовнішності. Спостерігається рефлексія різних образів Я, зокрема ідеального, ідеалізованого, фізичного, нормативного та соціального [2].

На думку А. Тіунової, до початку підліткового віку образ тіла особистістю майже не усвідомлюється. У результаті її дослідження було виявлено, що підліткам притаманне об'єктне ставлення до власного тіла. В цьому контексті тіло сприймається як цінність, оскільки виконує певну мету. Для підлітків ця мета зазвичай полягає у бажанні сподобатися одноліткам. Таким чином, вони можуть маніпулювати своєю зовнішністю, змінюючи її відповідно до певних уявлень, перш за все задля досягнення цієї мети [4].

Формування образу фізичного Я розпочинається в дитинстві, проте в підлітковому віці цей процес набуває глибшого осмислення та закріплюється у структурі особистості завдяки активному розвитку когнітивних конструкцій. Т. Нечитайло ґрунтовно досліджувала питання сприйняття фізичних характеристик тіла підлітками. Її результати вказують на те, що як дівчата, так і хлопці для фізичної привабливості вважають важливими обличчя, статуру та зуби, а також загальний зовнішній вигляд. Дівчата акцентують увагу на представницях своєї статі, виділяючи очі, стрункість ніг, стегон, талії та грудей. Хлопці, у свою чергу, меншою мірою переймаються цими аспектами, надаючи великого значення шиї, ширині плечей і зросту. Обидві статі помірно оцінюють значущість краси волосся, носу та рота. Найменше уваги підлітки обох статей звертають на вуха, щиколотки, колір волосся та руки [2].

Часто підлітки, особливо на початкових етапах перехідного віку, можуть виглядати надмірно худими, непропорційними, слабкими та незграбними. Ті, хто відстає у фізіологічному розвитку, часто мають невеликий зріст і виглядають по-дитячому. У деяких підлітків спостерігається надмірна вага, що може призводити до збільшення обсягу тулуба та грудей. Хлопці, які не відповідають загальноприйнятим нормам зовнішності, часто стають жертвами образливих прізвиськ. Підлітки зі слабкою тілобудовою можуть витратити значну кількість часу на тренування, прагнучи покращити свою фігуру. Ті, хто страждає від зайвої ваги і не можуть скинути її за допомогою дієти, можуть замкнутися в собі, уникати стосунків із дівчатами та проявляти ознаки емоційної дезадаптації. Атлетична тілобудова вважається цінною, тому підлітки, фігура яких не відповідає їй, часто відчувають значний сором і прагнуть ізоляції [1].

За спостереженнями І. Булах, хлопці в підлітковому віці часто більше турбуються про свою фізичну силу, оскільки вона надає їм можливість впливати на оточення. Тому для них ключовими факторами є зріст і розвиток мускулатури. Дівчата, в свою чергу, більше акцентують увагу на питаннях, пов'язаних із вагою, оскільки побоюються бути надто повними

або занадто високими. В умовах сучасного суспільства, де повнота часто сприймається негативно, багато нормальних і струнких дівчат мають тенденцію вважати себе товстими, що спонукає їх до спроби зниження ваги. Це занепокоєння може призвести до анорексії, булімії та інших серйозних порушень харчової поведінки. Переважна більшість пацієнтів з анорексією – це дівчата віком до 25 років. Хоча причини розвитку анорексії є різноманітними, багато випадків пов'язані з впливом культури стрункості, що панує в суспільстві [1].

Згідно з дослідженнями Т. Туканьової, зріст, вага та зовнішність виступають основними джерелами тривоги серед американських учнів, причому близько двох третин із них бажають змінити одну або кілька своїх зовнішніх характеристик. Юнаки та дівчата, які наближаються до дорослішання, стають менш схильними до сорому щодо власного тіла. Дослідження вказують на те, що найнижчий рівень задоволеності своїм зовнішнім виглядом зафіксовано у дівчат у 13 років та у хлопців у 15 років, хоча згодом цей рівень поступово зростає. Однак у період з 11 до 18 років задоволеність зовнішніми даними у дівчат залишається нижчою, ніж у представників чоловічої статі [5].

Згідно з даними С. Світличної, високі та кістляві підлітки виявляють таке ж незадоволення собою, як і їх однолітки, що мають нижчий зріст або надмірну вагу. Особливо гостро цю проблему переживають дівчата з ендоморфною конституцією, оскільки в західній культурі струнка та пропорційна жіноча фігура набула надмірної значущості. Важливий вплив на самооцінку жінок справляє не лише вага, а й її розподіл по фігурі. Вчений зазначає, що в сучасній культурі прагнення до стрункості стало нав'язливою ідеєю для багатьох жінок. Якщо дівчина не відповідає цим естетичним стандартам, вона може вважати, що хлопці не звернуть на неї уваги, що призводить до відчуття соціального відторгнення. Підлітки важко переживають такі емоції, і тому їх самооцінка, а також задоволеність собою значною мірою залежать від прийняття власної зовнішності та оцінки нею [3].

Позитивна самооцінка підлітка, його прийняття однолітками та популярність у колективі значною мірою залежать від фізичної привабливості та зовнішнього вигляду. Це є важливим компонентом соціальних взаємовідносин у підлітковому віці. Як зазначає Т. Туканьова, зовнішньо привабливі підлітки зазвичай викликають у оточуючих позитивне ставлення, також їх вважають більш доброзичливими, розумними та співчутливими [5]. Таке варіативне ставлення спричинює вищу самооцінку, кращу адаптацію в суспільстві та наявність широкого спектру навичок міжособистісного спілкування у привабливіших підлітків.

Пізнання себе підлітком призводить до формування різноманітних образів Я, які відображають його уявлення про себе – реальні та ідеальні. Важливо, що «реальне Я» охоплює сприйняття підлітка щодо своїх здібностей, інтелекту, рис характеру, а також власної зовнішності та привабливості чи непривабливості. Натомість «Ідеальне Я» відображає самооцінку підлітка відповідно до бажаного образу, що проявляється в відповідях на питання «яким я хотів би бути?». Співставлення ідеального та реального Я в контексті зовнішності є основним джерелом формування у підлітка знань про свій образ фізичного Я [4].

Отже, образ фізичного Я є важливим новоутворенням особистості в підлітковому віці, оскільки він характеризується переходом на новий, більш складний рівень розвитку порівняно з дитинством. У цьому віці рівень самосвідомості підлітків стає більш багатограним і включає широкий спектр ознак та функцій, які суттєво впливають на формування Я-концепції та її складових. У процесі онтогенезу в підлітка збільшується кількість чинників, які впливають на образ фізичного Я і можуть визначати рівень самоприйняття та самооцінки. Позитивний вплив сприятливих чинників підтримує формування позитивного образу фізичного Я, а негативний – може призводити до деформацій образу фізичного Я та потенційного розвитку комплексу неповноцінності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Булах І.С. Специфіка тілесного розвитку підлітка в ракурсі сучасного психологічного дослідження. Журнал практикуючого психолога. 2002. Вип. 8. С. 72-85.
2. Нечитайло Т. А. Вплив сім'ї на становлення образу фізичного Я в підлітковому віці. Науковий Вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. Чернівці : ЧНУ, 2009. С. 133-138.
3. Світлична С. П. Особливості розвитку особистості та образу «Я» у підлітковому віці. Педагогіка та психологія. 2019. №2. С. 127-134.

4. Тіунова А. О. Вплив трансформації тілесних характеристик підлітка на формування його образу тіла. Наукові записки. Серія : Психолого-педагогічні науки. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2015. № 2. С. 76-81.
5. Туканьова Т.А. Сприйняття образу фізичного Я в підлітковому віці. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. № 11 (35). С. 144-149.

Мариняк Ганна

Науковий керівник – доц. Олексюк Вікторія

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Суспільно-політичні, економічні та культурні зміни ХХІ століття створюють потребу в глибоко освічених, інтелектуально сміливих та неупереджених молодих людях, здатних мислити й діяти інноваційно, ефективно долати виклики сучасності та формувати оптимістичну картину світу. Це ставить сучасну освітню систему перед завданням виховання лідера – креативного, морально зрілого члена світової спільноти та патріота своєї країни. Отож важливим стає розвиток лідерських якостей у здобувачів професійної освіти..

Зазначимо, що проблему розвитку лідерських якостей особистості висвітлено в дослідженнях вітчизняних й зарубіжних дослідників (З. Гапонюк [1], М. Горбунов [6], Т. Єрмак [2], В. Ковальчук [2], І. Краснощок [3], С. Кузікова [4], В. Ягоднікова [5], О. Яценко [6] та ін.). Проте соціально-психологічні чинники розвитку лідерських якостей здобувачів закладів професійної освіти вивчені недостатньо.

Мета статті – обґрунтування соціально-психологічних чинників розвитку лідерських якостей здобувачів закладів професійної освіти.

Феномен лідерства набуває особливої значущості під час навчання учнів у закладах професійної освіти. Саме тому варто звернути увагу на цю категорію здобувачів, адже цей період є завершальним етапом переходу від дитинства до дорослого життя, часом формування особистості, її світоглядного, ціннісного та сенсожиттєвого становлення. Протягом навчання у закладі професійно-технічної освіти відбуваються значні зміни всіх аспектів особистості, а також виникають і розвиваються нові психологічні характеристики.

Так, ранній юнацький вік охоплює період від 15 до 18-19 років. На думку С. Кузікової, ознаками нормального розвитку особистості у цьому віці є життєве самовизначення, формування планів на майбутнє, активне самопізнання та експериментування у різних ролях, формування світогляду та прийняття на себе лідерських функцій. У випадку негативної ідентичності, коли наявні незрілість чи ціннісна невизначеність, у поєднанні з певними лідерськими якостями та харизмою, може відбутися становлення лідера-бунтаря або лідера з асоціальною спрямованістю поведінки [4].

Період навчання у закладі професійної освіти актуалізує питання переходу від дитинства до дорослого життя. У цей час формується нова соціальна ситуація розвитку, в центрі якої знаходиться перехід до самостійності, зокрема через початок професійного становлення та реалізацію життєвих планів. Водночас продовжуються процеси біологічного дозрівання, і однією з основних потреб особистості стає інтелектуальний розвиток. Зміцнюється емоційна стабільність, а в міжособистісних стосунках особливого значення набуває спілкування з ровесниками, зокрема з представниками протилежної статі, а також тривають процеси саморозвитку та особистісного самовдосконалення [6].

Важливим аспектом ранньої юності є перебудова стосунків з дорослими та зміна значущих осіб у житті. Юнаки і дівчата прагнуть звільнитися від контролю та опіки з боку батьків і вчителів, а також уникнути встановлених ними норм і порядків. І. Краснощок розрізняє три види автономії в цьому процесі: автономія в поведінці (потреба та право самостійно вирішувати власні проблеми), емоційна автономія (потреба і право мати власні уподобання) та нормативна автономія (потреба і право на власні норми та цінності) [3]. Таким чином, прагнення до особистої незалежності, яке є характерною рисою юності, можна вважати кроком у напрямку розвитку лідерських якостей та лідерського потенціалу особистості.

Особи раннього юнацького віку активно відстоюють право на власні переконання, моральні установки та цінності. Це часто супроводжується максималізмом і крайніми

поглядами щодо різних питань. Однак за цією зовнішньою незалежністю можна простежити значну залежність від дорослих у важливих питаннях, таких як вибір професії, політичних поглядів та світогляду, особливо від батьків. Водночас це не стосується таких сфер, як мода, інтереси чи проведення дозвілля [6]. Таким чином, стосовно питання «залежність – автономія» позиція юнака залишається досить суперечливою.

У період ранньої юності переорієнтація спілкування з дорослих на ровесників обумовлена зростаючою потребою у взаємодії з однолітками [2]. По-перше, таке спілкування стає важливим джерелом інформації, через яке юнаки отримують знання про речі, які їм не передають дорослі. По-друге, спілкування з ровесниками виступає як специфічний тип міжособистісних відносин. Групові ігри та інші види спільної діяльності сприяють розвитку навичок соціальної взаємодії, здатності дотримуватись колективної дисципліни, відстоювати власні права та узгоджувати особисті інтереси із суспільними. По-третє, таке спілкування забезпечує емоційний контакт. Усвідомлення належності до групи, солідарності та товариської взаємодопомоги не лише сприяє автономії від дорослих, а й формує почуття емоційного благополуччя і власної значущості. Нарешті, саме у групі однолітків молоді люди отримують досвід лідерства, вивчають та усвідомлюють особливості взаємодії лідера і групи.

Варто зазначити, що навчання у закладі професійної (професійно-технічної) освіти є початковим етапом професійного становлення, яке передбачає активне й свідоме утвердження людини в професійній ролі через засвоєння певної системи знань, норм, цінностей та опанування професійних навичок. У цьому закладі також відбувається адаптація учня до нового колективу та нового типу діяльності (навчально-професійної). Колишній школяр під час навчання має значно перебудувати свої уявлення про процес навчання, звички й поведінку, а також забезпечити власну самоорганізацію на нових принципах [1].

Розвиток лідерських якостей сприяється тим, що юнак або дівчина приєднуються до нового колективу – групи здобувачів професійної освіти, де, залежно від своїх прагнень і особистісних здібностей, займають певне місце в структурі групи, включаючись у динамічну систему взаємодії, опосередковану навчально-професійною діяльністю. Слід зазначити, що лідерство в таких колективах є більш стабільним, ніж у дитячих або учнівських групах, де воно часто виникає спонтанно. Це пояснюється тим, що «для учнів закладів професійної освіти характерні стійка мотивація до майбутньої професійної діяльності та професійне самовизначення» [3, с. 145]. Водночас лідерство в закладах професійної (професійно-технічної) освіти проявляється у різних сферах – навчально-професійній діяльності, неформальній взаємодії, а також в учнівському самоврядуванні тощо.

Між тим, сучасність висуває перед особистістю численні вимоги, з якими учні під час навчання у закладах професійної освіти не завжди здатні впоратися самостійно. Часто «низький рівень домагань, інфантильність, несформованість системи життєвих цінностей або орієнтація на штучні цінності ускладнюють перехід до самостійного життя» [5, с. 49]. У таких умовах розвиток самостійності, активності та ініціативності учнів, а також їх морально-ціннісної сфери, здатності впливати на інших і перетворювати їх на односторонців, спрямовуючи їх зусилля на досягнення спільних соціально-значущих цілей – загалом, розвиток лідерських якостей – стає каталізатором прогресу.

У ранньому юнацькому віці розуміння лідерства набуває усвідомленого характеру. Юнаки і дівчата починають усвідомлювати, які якості притаманні лідеру, а які – ні. Це свідчить про наявність у них певного уявлення про ідеальний образ лідера та їхнє співвідношення з цим образом. Варто зазначити, що позиція лідера не є ізольованою у колективах старшокласників. Згідно з дослідженнями З. Гапонюк, взаємини в системі «лідер – послідовники» представляють собою мережу міжособистісного впливу в групі. Вплив лідера на ровесників у юнацькій групі зумовлений реалізацією особистісних якостей, які є найзначнішими для інших членів колективу. Лідер сприймається однолітками як частина колективу, що володіє важливими ціннісними та смисловими характеристиками [1].

Зазначимо, що вікові особливості юнаків і дівчат під час навчання у закладі професійної (професійно-технічної) освіти формують ряд соціогенних потреб, серед яких потреба у визнанні, самореалізації, досягненні мети та соціальному престижу. Ці потреби реалізуються через підвищення соціальної активності учнів. На цьому етапі розвивається потяг до лідерства, який характеризується прагненням реалізувати власні можливості та здібності, взяти на себе відповідальність і бути активним учасником діяльності. У процесі навчання в закладі професійної (професійно-технічної) освіти частина учнів виявляє бажання до лідерства,

розглядаючи його як складову майбутньої професійної діяльності. Відповідальні завдання, які постають перед молодими людьми, потребують активності, здатності брати на себе відповідальність, чіткого визначення цілей, а також уміння усвідомлювати й приймати себе та інших. Формування своїх думок і позицій також є важливою складовою цих якостей. Всі ці аспекти сприяють формуванню лідерських якостей особистості учнів професійної освіти.

Отже, період навчання здобувачів у закладі професійної освіти вважається найбільш сприятливим для формування лідерських якостей особистості. Це досягається, перш за все, через спільну діяльність здобувачів з педагогами та психологами, а також під впливом соціальних умов, що виникають у процесі групової діяльності. Всі ці фактори сприяють формуванню лідерських якостей у здобувачів, стимулюють самовиховання та сприяють становленню високої самооцінки. Розвиток лідерських якостей у здобувачів закладів професійної освіти є складним, багатофункціональним і соціально-психологічно зумовленим процесом, який вимагає всебічного розвитку особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гапонюк З. Г. Педагогічні умови формування лідерських якостей у студентів гуманітарних вузів : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2018. 20 с.
2. Ковальчук В., Єрмак Т. Формування лідерських навичок в учнів закладів загальної середньої освіти : метод. посіб. Житомир : Рута, 2023. 164 с.
3. Краснощок І.П. Формування лідерських якостей студентів як завдання виховної діяльності куратора студентської групи. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2021. №194. С. 144-150.
4. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : монографія. Суми: МакДен, 2012. 410 с.
5. Ягоднікова В. В. Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно-орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 2015. 218 с.
6. Яценко О.М., Горбунов М.П. Формування лідерських якостей майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки : монографія. Харків : ХІП, 2018. 254 с.

Прохира Христина
Науковий керівник – доц. Свідерська Галина

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У зв'язку зі стрімким розвитком вищої освіти проблема формування професійної культури фахівців набуває особливої актуальності. У сучасних умовах зростає увага до загального культурного рівня студента, що включає підвищення культури спілкування, поведінки та інших аспектів професійної культури майбутнього спеціаліста. Він повинен бути теоретично і практично спроможним аналізувати власну професійну компетентність і на цій основі формувати платформу для подальшого професійного і особистісного зростання. Це завдання постає особливо гостро перед фахівцями підтримуючого характеру, які супроводжують особистість у процесі змін, кризових ситуаціях, навчанні на різних етапах розвитку та прийнятті рішень. Відповідно вимоги до професійної культури психологів зростають, вимагаючи від них високого рівня підготовки та готовності до викликів сучасності.

Дослідження наукових джерел свідчить про значний інтерес науковців до різних аспектів формування професійної культури майбутніх фахівців у сфері психології (М.Боришевський [8], І.Дружиніна [1], Н.Завацька [8], З.Карпенко [8], В.Лівенцова [2], Л.Мороз [3], О.Низовець [4], О.Пономарьов [5], Н.Пророк [6], Г.Улунова [7] та ін.) Водночас, питання формування професійної культури у майбутніх психологів у вищих навчальних закладах не було розглянуте комплексно.

Мета статті – розкрити особливості розвитку професійної культури у майбутніх психологів у вищих навчальних закладах.

Здійснений теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми формування професійної культури особистості свідчить про те, що в сучасній психології відсутній єдиний підхід до її вивчення. Дослідники виходили з різних теоретичних основ поняття «культура» [2 5;7;8 та ін.]. Визначено чинники, що впливають на розвиток професійної культури, які розглядалися

науковцями, зокрема: професійна обізнаність [1]; емоційно-позитивне сприйняття інформації про свою майбутню професію [8]; ідеальні образи обраної професії [7]; соціальні очікування [2]; сформованість образу «Я» [4]; взаємодія та професійне спілкування студентів з фахівцями у їхній галузі [3]; а також ефективне освоєння прав, обов'язків, норм та правил професійної діяльності. [5] тощо. Ці чинники підкреслюють різноманітність аспектів, які необхідно враховувати при формуванні професійної культури особистості.

Значний вплив на становлення професійної культури майбутніх психологів мають методи активного соціально-психологічного навчання. Розвиток професійно важливих характеристик особистості майбутнього психолога суттєво полегшує його входження у фахове середовище та сприяє успішній професійній адаптації [4]. Також процес активного соціально-психологічного навчання дозволяє не лише краще пізнати свій внутрішній світ та інших людей, але й оволодіти навичками психологічного аналізу ситуацій спілкування та розуміння інших у цих ситуаціях. Таке навчання допомагає вирішувати внутрішньопсихологічні конфлікти, гармонізує особистісну структуру та сприяє зміні фокусу уваги з власного «Я» на іншу людину. [3].

Значущим елементом активного соціально-психологічного навчання та формування професійної культури майбутнього психолога, що реалізується у групових умовах, є соціально-психологічний тренінг. Його метою є розвиток професійно важливих якостей психолога, включаючи засвоєння теоретичних знань з психології, необхідних для ефективного спілкування та міжособистісної взаємодії, а також розвиток умінь розпізнавати й усвідомлювати негативні емоції, формування впевненості у собі та набуття практичних навичок застосування зазначених вмінь [1].

Відповідно цілями соціально-психологічного тренінгу як засобу формування професійної культури майбутнього психолога є:

- розвиток прагнення покращувати свої навички спілкування;
- поліпшення взаєморозуміння між людьми;
- коригування характерних рис особистості;
- формування мотивації та прагнення до саморозвитку;
- збільшення здатності пристосовуватися до робочих умов [8].

Щоб досягти поставлених цілей у процесі соціально-психологічного тренінгу слід вирішити ряд завдань, які можна класифікувати за трьома рівнями: на когнітивному рівні включено усвідомлення та розуміння власних рис, як сильних, так і слабких, розуміння та прийняття інших людей з їхніми позитивними рисами та недоліками, пробудження інтересу до іншої особистості, розвиток навичок слухання та вміння ставити себе на місце іншого. Формується мотивація до самопізнання та самовдосконалення, гармонійного розвитку особистості, а також навички самопізнання та самоконтролю для їх застосування у реальних життєвих ситуаціях для вирішення особистих та інших проблем. Також розвивається здатність прогнозувати поведінку інших та передбачати власний вплив на них. На емоційному рівні важливо навчитися краще розуміти та виражати власні почуття, розвивати здатність до емпатії та розуміння емоційного стану інших людей, а також формувати соціально-емоційну чуйність, тактовність і позитивне ставлення до почуттів інших. Це включає розвиток навичок розпізнавання та усвідомлення власних почуттів, їх адекватного вираження, саморегуляції та контролю за поведінкою, а також розуміння колективних процесів. На поведінковому рівні завданнями є розвиток навичок впевненої та асертивної поведінки, аналіз поведінкових моделей інших людей під час взаємодії, знаходження і закріплення відповідних форм поведінки, виходячи з досягнень у когнітивній та емоційній сферах. Це також включає розвиток навичок ефективного спілкування та міжособистісної взаємодії, що сприятиме успішному функціонуванню в реальному житті, а також підвищення активності у міжособистісних стосунках [1; 2; 3; 6; 7 та ін.].

У загальному вигляді до основних завдань соціально-психологічного тренінгу як засобу розвитку професійно важливих якостей успішного психолога до цього можна зарахувати: підбір спеціалістів із відповідними професійно важливими якостями; освоєння методів експрес-діагностики поточних психічних станів та особистісних характеристик; розвиток умінь вести перемовини та здійснювати психологічний вплив; практичне опрацювання навичок у змодельованих та реальних ситуаціях. [3]. Важливим завданням соціально-психологічного тренінгу у процесі розвитку професійно важливих якостей майбутнього психолога може стати спілкування та соціальна взаємодія, покращення комунікативних навичок, здатності

усвідомлювати та розуміти власні почуття і почуття співрозмовника, а також навичок налагодження контактів з іншими людьми та розвитку емпатії. [2]. Крім того, під час соціально-психологічного тренінгу розглядається проблема зменшення конфліктності (агресивних проявів у поведінці) як власної, так і клієнтів, розвиток здатності контролювати себе в різних життєвих ситуаціях, вміння керувати своїм емоційним станом, освоєння методів нейтралізації негативних емоцій, технік саморегуляції та відповідної поведінки в конфліктних ситуаціях. [6]. Під час тренінгу можна також розвивати впевненість у собі, вміння долати збентеження в складних ситуаціях, засвоювати навички асертивної поведінки та підвищувати активність у міжособистісних стосунках [8].

Наявність у соціально-психологічному тренінгу різних форм роботи з майбутніми психологами дозволяє не тільки здобувати нові знання, але й застосовувати їх на практиці у реальному житті, виявляти труднощі та проблеми, що виникають, і успішно їх вирішувати за допомогою обміну думками в групі та їх колективного аналізу. У цьому контексті важливими для розвитку професійної культури у майбутніх психологів у системі вищої освіти є такі характеристики: особистість у центрі освітнього процесу; центральна роль власного досвіду студентів, їх безпосередня участь у конкретних подіях або емоційне переживання цих подій; інтерактивність та активна взаємодія між учасниками тренінгу [8].

У соціально-психологічному тренінгу ключовим є принцип інтерактивності, який сприяє створенню сприятливого середовища. У цьому середовищі учасники уважно слухають один одного і з повагою реагують на висловлені думки. Це допомагає учасникам вільно дискутувати та виражати навіть протилежні погляди. [3]. Праця психолога в процесі формування професійної культури майбутніх психологів полягає у створенні динамічних інтерактивних процесів між учасниками. Принцип групової роботи також є ефективним у цьому контексті [6]. Групова робота майбутніх психологів вимагає розвинених навичок, таких як здатність ефективно співпрацювати в команді, відчуття себе невід'ємною частиною колективу, відповідальність за колективну діяльність та максимальне використання групових ресурсів. У тренінговій діяльності основний акцент ставиться на створенні позитивного мікроклімату та забезпеченні вільного обміну думками і ідеями, сприйнятті відповідальності, навчанні через досвід, а також зворотному зв'язку.

Важливим у процесі формування професійної культури майбутніх психологів є організація практичного навчання [2]. Під час такого навчання успіхи досягаються через особисту активність учасників тренінгу. Час, виділений для обговорення та аналізу особистого досвіду, сприяє підвищенню активності учасників, створення штучних ситуацій, які сприяють засвоєнню нового досвіду внаслідок практичних дій, а також розвиток навичок емпатійного переживання [1]. Результатом використання тренінгу є цілісний підхід до формування професійної культури майбутнього психолога, що передбачає поєднання методів емоційного, фізичного, інтелектуального і соціального характеру [8]. Тренінгова діяльність, окрім освіти і навчання, також має на меті створення ситуацій, у яких майбутній психолог зможе усвідомити себе як цілісну особистість, адже тільки коли людина усвідомлює себе як цілісну особистість, вона стає внутрішньо сильною, незалежною від зовнішніх обставин, впевненою в собі і керується лише своїми бажаннями та здібностями [3, с. 135].

Отже, групові форми роботи, зокрема соціально-психологічний тренінг, мають значний вплив на формування професійної культури майбутніх психологів. Метою занять має стати розвиток професійно важливих якостей успішного психолога, ознайомлення з теоретичними знаннями, необхідними для ефективного спілкування та міжособистісної взаємодії, розвиток емоційної компетентності, розвиток самовпевненості та підтримка у здобутті практичних навичок та застосуванні професійно важливих умінь.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дружиніна І. А. Психологічні чинники розвитку професійної ідентичності майбутніх практичних психологів: дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2009. 253 с.
2. Лівенцова В. Формування культури професійного спілкування у майбутніх психологів : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тернопіль, 2012. 20 с.
3. Мороз Л. Принципи організації та проведення тренінгу професійно-психологічного спрямування. Психологія і суспільство. 2013. № 3. С. 133-140.
4. Низовець О.А. Особистісні детермінанти розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів: автореф. дис... канд. психол. наук. Київ, 2011. 23 с.

5. Пономарьов О. С. Професійна культура в системі категорій філософії освіти. Науковий вісник. Серія: Філософія. Харків, 2017. Вип. 26. С. 21-27.
6. Пророк Н.В. Професійне становлення практичного психолога : наукова монографія. Київ : Канцлер, 2012. 476 с.
7. Професійна культура: сутність, фахові особливості, розвиток: колективна монографія / за ред. Г. Є. Улунової. Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2016. 300 с.
8. Психологічна культура: види, інваріанти, розвиток: монографія /М. Й. Боришевський, Н. Є. Завацька, З. С. Карпенко та ін.; відп. ред.Г.Є. Улунова. Суми : Мрія, 2014. 404 с.

Кичан Мирослава
Науковий керівник – доц. Чіп Руслана

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Постановка проблеми. Проблема організації психологічної корекційної роботи з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами є надзвичайно актуальною. Особливої уваги потребує підбір корекційних вправ різних напрямків, які були б максимально ефективними для певних груп дітей. Однак, на даний час не існує універсальних програм, здатних забезпечити значні результати у роботі з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Організація корекційних занять залишається одним з ключових аспектів як для психологів, так і для педагогів. Вчасне залучення дитини до таких занять сприяє розвитку важливих особистісних якостей та розкриттю компенсаторних можливостей. Корекційні заняття забезпечують можливість інтегруватися в соціум, навчитися будувати здорові соціальні взаємини і адекватно оцінювати свої сильні та слабкі сторони. Саме тому організація корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами є важливим завданням психолога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості здійснення психологічної корекції пізнавальної сфери дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами є однією з поширених проблемних тем, яка в останні роки викликає значний інтерес та якій присвячена низка наукових досліджень іноземних і українських вчених, таких як В. Бондар, М. Ворон, І. Луценко, С. Місяк, С. Миронова, Л. Перхун, Д. Романовська, О. Чопік, М. Rodda, J. Lupart та інші. Не дивлячись на кількість сучасних наукових досліджень з цієї проблеми, багато її аспектів ще не достатньо висвітлені.

Мета дослідження – розкрити зміст психологічної корекції пізнавальної сфери дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. В Україні інклюзивна освіта почала активно розвиватися з 2009 року завдяки змінам у законодавстві, що надали можливість дітям з особливими освітніми потребами (ООП) здобувати освіту в інклюзивних класах і групах. З кожним роком кількість таких класів та груп значно збільшується. Основним завданням навчального процесу цієї категорії дітей є забезпечення якісних освітніх послуг, допомога в успішній адаптації та інтеграції в суспільство. Діти з особливими освітніми потребами – це категорія, що включає всіх дітей, освітні запити яких відрізняються від загальноприйнятих стандартів. Сюди входять діти з психофізичними особливостями розвитку, обдаровані діти, а також діти, які належать до соціально вразливих груп [1]. У нашій країні термін «діти з особливими потребами» застосовується виключно до дітей із психофізичними порушеннями розвитку. Особливі потреби передбачають, перш за все, необхідність відновлення або компенсації втрачених чи порушених функцій, що впливають на різні види діяльності, зокрема на здатність засвоювати знання [5].

Діти з особливими освітніми потребами вимагають спеціального підходу у вихованні та навчанні. Для їх підтримки необхідно забезпечити додаткові ресурси, серед яких: наявність персоналу для індивідуального супроводу та допомоги; використання спеціальних корекційних засобів у навчальному процесі тощо [2].

Зміст навчання для дітей дошкільного віку повинен передбачати спеціальні розділи, які не входять до програми для дітей з нормальним розвитком. Також важливим є формування механізмів свідомої регуляції поведінки та взаємодії з оточуючими [4].

Відтак, виникає потреба у створенні спеціальних методик і засобів навчання, що включає використання альтернативних шляхів, диференційованого та поетапного підходу, що значно відрізняється від звичайних методів навчання для дітей з нормальним розвитком. Особливість організації освітнього процесу проявляється у високоякісному адресному підході до навчання, а також у спеціальній просторовій, часовій і смисловій організації освітнього середовища [6].

Корекційна робота – це діяльність, основна мета якої полягає в покращенні процесів розвитку та соціалізації дитини. Вона спрямована на зменшення або подолання психофізичних труднощів у навчанні та вихованні дітей, щоб забезпечити максимально можливий розвиток особистості й підготовку до самостійного життя. Водночас, термін «корекційно-розвивальна робота» часто використовується у контексті спеціальної та інклюзивної освіти і офіційно закріплений у відповідних документах. Важливо зазначити, що корекційна робота базується не на особливостях навчального закладу, а на індивідуальних потребах кожної дитини. Незалежно від системи освіти, дитина повинна отримувати повний спектр корекційно-розвивальних заходів, що допоможуть їй адаптуватися до соціуму [3].

Дослідження особливостей розвитку пізнавальних процесів проводилося на базі КУ «Немовицький ІРЦ». Результати діагностичних методик на визначення рівня розвитку уваги, мислення та пам'яті показали, що у 70% дітей спостерігається знижений рівень уваги, їм важко запам'ятовувати та виконувати певні інструкції чи дії, а також є проблеми з критичним і логічним мисленням. Завдання «Виріж фігури» змогли виконати тільки 65% дітей лише за допомогою психолога, в той час як 35% дітей взагалі не виконали завдання, ігноруючи як інструкції, так і запропоновані зображення. Рівень розвитку візуальної та слухо-мовленнєвої пам'яті у дітей знаходився на середньому рівні, у 25% – на низькому, а ще у 25% – на дуже низькому рівні. Отримані нами показники свідчать про недостатньо ефективні освітні програми для ефективного навчання у школі, тому вимагають корекційних заходів для покращення цих функцій.

Отже, слід розробити комплекс заходів, спрямованих на розвиток психічних процесів. Програма психологічної корекції містить багатоступеневі вправи, які підібрані відповідно до рівня розвитку психічних процесів у дітей. Форми та методи роботи включають: корекційно-розвивальні вправи, коректурні проби, комунікативні та рухливі ігри, дидактичні вправи, а також ігри-руханки. Корекційно-розвивальна робота базується на кількох ключових принципах.

Адресний підхід до кожної дитини, врахування «зони найближчого розвитку».

Заохочення інтересу до занять через ігрові методи.

Створення атмосфери доброзичливості та підтримки в групі.

Виключення осуду за невдачі, тактовне пояснення кожної помилки для правильного розуміння дитиною.

Сприйняття кожного успіху як причини для радості.

Отже, слід зазначити, що дане дослідження не охоплює всіх аспектів проблеми. Потребують подальшого вивчення питання вдосконалення змісту корекційної роботи з розвитку пізнавальних здібностей дітей дошкільного віку та забезпечення таких занять в інклюзивних класах загальноосвітніх шкіл. Немає також достатніх даних, які свідчать про вплив дистанційного навчання на дітей з особливими освітніми потребами. З огляду на це, дослідження нових аспектів соціального життя дітей та їх розвитку в умовах різних нозологій залишається актуальним.

Висновки. Отже, на основі результатів констатувального експерименту, який виявив недостатній рівень розвитку пізнавальних процесів у дітей дошкільного віку, виникла необхідність у розробці корекційно-розвивальної програми, спрямованої на підвищення рівня розвитку пізнавальних здібностей, комунікативних навичок та розширення словникового запасу дошкільнят; формування адекватної самооцінки на основі реальних досягнень; зниження емоційного напруження і стабілізацію психологічного стану дітей у зв'язку зі шкільним навчанням.

ЛІТЕРАТУРА

1. Колупаєва А. А., Софій Н. З. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально методичний посібник. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/3026/1/Sofiy_N_2.pdf (дата звернення: 12.10.2024).

2. Колупасва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719179/1/Інклюзивна%20освіта_від%20основ%20до%20практики.pdf (дата звернення: 12.10.2024).
3. Коць М. О. Особливості психологічної корекції емоційно-вольової сфери дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. Психологія: реальність і перспективи. 2018. №. 10. С. 85–90. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/prp_2018_10_15 (дата звернення: 12.10.2024).
4. Миронова С. П. Засоби корекційної роботи у навчально-виховному процесі спеціальних та інклюзивних закладів. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. №. 26. С. 149–152. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_26_33 (дата звернення: 12.10.2024).
5. Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні. Офіційний вебпортал парламенту України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12#Text> (дата звернення: 13.10.2024).
6. Савчук Л. І. Корекційне навчання дітей із ЗПП в умовах загальноосвітньої школи. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. пр. Відкр. міжнар. ун-т розвитку людини «Україна», Ін-т вищ. освіти НАПН України, Ін-т спец. педагогіки НАПН України. URL: <https://ap.uu.edu.ua/article/422>. (дата звернення: 12.10.2024).

*Курдила Анастасія
Науковий керівник – доц. Чіп Руслана*

ХАРАКТЕРИСТИКА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПЕДАГОГІВ, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Вступ. Емоційне вигорання є одним із найбільш розповсюджених та значущих викликів, з якими зустрічаються педагоги, особливо ті, хто працює з дітьми з особливими освітніми потребами. Цей феномен характеризується хронічною втомою, зниженням емоційної та фізичної витривалості, а також почуттям відчуження від професійних обов'язків. В умовах інтенсивної емоційної залученості, яка вимагає високого рівня емпатії, вчителі, що працюють з дітьми, які потребують особливого підходу, часто перебувають під впливом постійного стресу. Це створює передумови для розвитку емоційного вигорання, що впливає не лише на професійну діяльність, а й на психологічне здоров'я педагогів, знижуючи їх здатність ефективно взаємодіяти з учнями та виконувати свої обов'язки. Педагог, котрий працює з дітьми з особливими освітніми потребами, повинен проявляти до них більше співчуття та співпереживання, що власне виснажує його емоційну сферу [4, с. 282].

Мета наукової статті полягає у визначенні основних характеристик та чинників емоційного вигорання педагогів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Дослідженням симптомів емоційного вигорання займалося багато зарубіжних та вітчизняних дослідників, зокрема серед них можна виділити: Г. Фрейденберг, Б. Пелман та Є. Хартман, Е. Махер, К. Маслач, С. Джексон, В. Бойко, Н. Водоп'янова, О. Старченкова, А. Маркова, В. Орел та інші.

Зокрема, в праці О. Сербової, Г. Лопатіної та Н. Цибуляк емоційним вигоранням педагогів вважають поступову втрату життєвої функціональності і втому під впливом стресу, що спричинені деталями організації та реалізації навчальної діяльності дітей [4, с. 283].

Т. Цьомик-Яворська та О. Костюк дійшли висновку, що переважна більшість педагогів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами страждають на недостатню емоційну сприйнятливість, намагаються знизити взаємодії з колегами, їм також притаманне бажання побути наодинці, прослідковується невиконання професійних обов'язків і розширюється сфера економії емоцій [5].

О. Мірошниченко виділяє психофізичні, емоційні, поведінкові, соціально-психологічні симптоми «професійного вигорання». Чинники, що ведуть до виснаження особистісних ресурсів і є причиною вигорання у педагогів, поділяються на внутрішні та зовнішні. Внутрішні чинники пов'язані з особистістю, а також з професійністю, зовнішні – безпосередньо мають зв'язок з учасниками освітнього процесу (діти, батьки, колеги) або з політикою організації. Проявами вигорання, власне ознаками і симптомами є зміни в поведінці, емоційні зміни, зміни у мисленні і у стані здоров'я [2].

Аналізуючи наукову літературу, можемо виокремити фактори, що викликають спричинення професійних стресів:

- значний рівень відповідальності за успіхи та добробут учнів;
- дисбаланс між вкладеними інтелектуальними й енергетичними зусиллями та отриманою моральною й матеріальною віддачею;
- напруженість та конфлікти в професійному середовищі;
- обмежені можливості для самовираження;
- монотонність виконуваних завдань;
- відсутність позитивної оцінки результатів роботи;
- часто відсутність кар'єрних перспектив;
- малопомітні результати зусиль;
- нерозв'язані особисті питання [2].

В. Сербова, О. Лопатіна, Н. Цибуляк провели дослідження щодо проявів емоційного виснаження у корекційних педагогів, що можна охарактеризувати «стадією резистентності», а саме: емоційна замкнутість, відчуженість, байдужість [4]. У цій ситуації вкладення в професійні справи і спілкування може викликати у дефектолога відчуття виснаженості, а бажання зберегти емоційне здоров'я і благополуччя часто призводить до збереження емоцій, реалізації захисних бар'єрів у взаємодії з іншими. Специфіка діяльності корекційного педагога полягає у розпізнаванні та формуванні особистісних якостей у дітей з особливими освітніми потребами.

Частота етапів емоційного вигорання у вчителів, непостійна, але є очевидна загальна закономірність, яка ґрунтується на специфічних професійних кризах. Професійне вигорання у вчителів спричинене, наприклад, симптомами резистентного компонента. Найпоширенішими симптомами синдрому є емоційна та моральна неоднозначність, недостатньо вибіркове емоційне реагування, підвищена емоційна стійкість та зниження професійної відповідальності.

О. Ляш, І. Кашараба провели дослідження та задокументували, що майже половина вчителів приватних шкіл мають високий ступінь емоційного виснаження. За результатами діагностики особистісних характеристик дослідники відзначили, що педагогам притаманні риси критичності, ізоляваності, скромності, суворості, схильності піклуватися про інших, консервативності та конфліктності [1].

Професійне вигорання поширене серед молодих педагогів, які хочуть мати високу кваліфікацію, а якщо її не досягають, то виникає відчуття некомпетентності та пригніченості. Фахівці, які мають більший педагогічний досвід, часто мають фізичну та розумову втому, що також заважає їм бути ефективними у роботі з учнями [1, с. 247].

За результатами дослідження, О. Островська виявила, що корекційні педагоги демонструють вищий рівень емоційної виснаженості, емоційної усвідомленості та контролю над власними емоціями, але менш комунікабельні. З іншого боку, вчителі середньої школи показують нижчий рівень емоційної виснаженості, емоційного усвідомлення і управління власними емоціями, однак володіють вищим рівнем комунікабельності. Водночас для вчителів приватних шкіл факторами професійного вигорання виступають такі чинники як емоційні, характерологічні та психологічні [3].

Висновки. Отже, можемо стверджувати, що емоційне вигорання є поширеною проблемою. Постійний стрес, висока емоційна залученість і необхідність демонструвати емпатію спричиняють поступове виснаження особистісних та професійних ресурсів педагогів. Емоційне вигорання є комплексним професійним явищем, яке має багатовимірний вплив на особистість та кар'єру фахівця. Воно проявляється через емоційне виснаження, що веде до спустошення і втрати мотивації. Вигорання також пов'язане зі знеціненням професійних досягнень, відчуттям некомпетентності та акцентом на невдачах. Дисбаланс між професійними та особистими вимогами, особливо на початку кар'єри, є критичним чинником, що пришвидшує розвиток вигорання, перешкоджаючи повноцінному професійному розвитку та становленню особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ляш О.П. Кашараба І.О. Шимон К.О. Яцюк М.В. Теоретична модель професійного вигорання педагогів закладу інтернатного типу. ГАБІТУС. 2020. №20. С. 245–250
2. Міщук О. В. Психологічні чинники професійного вигорання вихователів ДНЗ: Кваліфікаційні роботи здобувачів вищої освіти кафедри педагогіки та психології професійної освіти. Київ, 2020. 140 с.

3. Островська К. Психологічні чинники професійного вигорання у корекційних педагогів. Науковий часопис. Спеціальна психологія. 2012. Вип. 12. С 402– 409
4. Сербова О.В., Лопатіна Г.О., Цибуляк Н.Ю. Емоційне вигорання спеціального педагога. Актуальні питання корекційної освіти. 2019. №2. С. 279– 290
5. Цьомик-Яворська Т., Костюк О. Особливості емоційного вигорання педагогів. Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами. 2020. Випуск 3. С. 201– 204.

Галамага Анастасія

Науковий керівник – проф. Радчук Галина

ВПЛИВ ВІЙНИ НА ПСИХОЛОГІЧНУ ГОТОВНІСТЬ ВАГІТНИХ ЖІНОК ДО МАТЕРИНСТВА

Проблема психологічної готовності вагітних жінок до материнства в умовах війни належить до складних і малодосліджених питань у сфері перинатальної психології. Ця проблема охоплює різноманітні аспекти, включно з психоемоційним станом жінок, їх здатністю адаптуватися до нових умов та впоратися з викликами материнства на фоні воєнних стресових чинників. Війна створює багаторівневий стрес, що може проявлятися у вигляді тривоги, депресії, посттравматичного стресового розладу (ПТСР), а також негативно впливати на здатність вагітної жінки приймати нову материнську роль [6]. Дослідження цих аспектів дозволить у майбутньому розробити ефективні психологічні та соціальні інтервенції, які допоможуть підтримати жінок під час вагітності та після народження дитини в умовах війни.

Мета статті – теоретично проаналізувати вплив війни на психологічну готовність вагітних жінок до материнства, визначити основні стресові фактори.

Народження дитини є переломним етапом у житті родини, що супроводжується значними змінами, здатними викликати стрес і труднощі, якщо до них не бути підготовленими. Тому психологічна готовність до материнства відіграє ключову роль у забезпеченні свідомого підходу до батьківства.

Аналізуючи праці різних авторів, Н. Шмілик визначила, що психологічна готовність до материнства (ПГМ) є особистісним утворенням вагітної жінки, що відображає об'єкту-суб'єктивну спрямованість на майбутню дитину [4]. Це означає, що ще на етапі вагітності формується емоційний і психологічний зв'язок з дитиною, який стає основою для майбутньої материнської поведінки.

О. П. Проскурняк у своїй дисертаційній роботі «Психологічна структура та особливості прояву феномену готовності до материнства» запропонувала найбільш комплексне визначення цього феномену. Вона трактує психологічну готовність до материнства як поєднання базових біологічних інстинктів й особистісних новоутворень, що формуються й трансформуються протягом життя під впливом соціокультурних і ціннісних факторів. Серед ключових чинників виокремлюється модель відносин у батьківській родині, зокрема стосунки жінки з матір'ю, а також система цінностей її найближчого соціального оточення. Ця готовність проявляється в здатності зберігати стійкість до зовнішніх впливів, пов'язаних із народженням дитини, включаючи зміни у стосунках, режимі життя та фізичному стані під час вагітності, пологів і післяпологового періоду.

Визначення змісту та особливостей психологічної готовності до материнства дозволяє перейти до аналізу її складових. Як зазначає українська дослідниця Н.Яремчук, структура ПГМ охоплює такі компоненти:

- Ціннісно-мотиваційний.
- Інформаційно-пізнавальний.
- Комунікативний.
- Емпатійний.
- Афективно-регулятивний [5].

Вказані складові перебувають у взаємозв'язку й забезпечують системну готовність жінки до виконання материнських функцій. Вони охоплюють когнітивні, емоційні й поведінкові аспекти, необхідні для успішної адаптації до ролі матері в різних соціально-психологічних умовах.

У сучасних обставинах збройного конфлікту спостерігаються численні негативні наслідки для вагітних жінок, які можуть значно вплинути на перебіг вагітності. Серед таких наслідків можна виділити наступне [1]:

Хронічний стрес у вагітних може проявлятися через різноманітні психосоматичні симптоми, такі як порушення сну (безсоння або надмірна сонливість), напади паніки, підвищена емоційна вразливість (роздратованість, плаксивість, раптові емоційні зриви).

Можливі фізіологічні зміни, включно з нестабільністю артеріального тиску та періодичними підвищеннями температури тіла, що свідчать про порушення вегетативної регуляції організму.

Зниження імунітету, яке супроводжується частими загостреннями хронічних і гострих інфекцій, особливо дихальних й сечовидільних шляхів, а також розвитком запальних захворювань органів малого таза. В умовах відсутності належного медичного догляду це становить серйозну загрозу для здоров'я жінки та розвитку плода.

Фізичні травми, у тому числі вогнепальні, опіки, шкірні ураження та обмороження, які можуть виникати внаслідок бойових дій, також є фактором ризику для перебігу вагітності.

Брак вітамінів і мінералів, що може мати шкідливий вплив на розвиток плода, підвищуючи ризик виникнення вроджених вад, порушень нервової системи у матері та інших ускладнень.

Втрата вагітності.

Ускладнення вагітності.

Погіршення соматичних захворювань, спричинене браком або відсутністю необхідних ліків та обмеженим доступом до медичної допомоги, ускладнює перебіг вагітності та становить загрозу як для матері, так і для плода.

Крім вищеописаних фізичних ризиків, важливим елементом психологічної готовності вагітних жінок під час війни є наявність або відсутність соціальної підтримки. У кризових умовах особливо важливими стають міжособистісні стосунки в яких присутня підтримка. Жінки, які залишаються без цієї опори через міграцію, втрату партнера чи руйнування соціальних зв'язків, виявляються вразливішими до тривожних та депресивних станів [2], що послаблює їхню здатність підготуватися до материнства.

Війна може призводити і до переоцінки життєвих цінностей вагітних жінок. Материнство в умовах постійної небезпеки часто набуває нового значення – воно сприймається не лише як особистий вибір, але й як моральний обов'язок перед майбутнім поколінням [3]. Такий підхід значно впливає на формування мотиваційної складової психологічної готовності до материнства. Деякі жінки можуть відчувати посилення потреби у збереженні родинних зв'язків і передачі моральних орієнтирів майбутньому поколінню, тоді як для інших переживання травми війни може стати причиною відтермінування або уникнення материнства.

Наукові дані свідчать, що емоційний зв'язок між матір'ю і дитиною починає формуватися ще на етапі вагітності, а тривале перебування жінки у стресовому стані може завадити формуванню цього зв'язку. Постійна напруга, відчуття небезпеки підсилює емоційну дистанцію між майбутньою матір'ю і плодом, що може негативно вплинути на подальші стосунки між ними після народження дитини. Водночас, усвідомлення нової ролі в кризовий час може стати мотиватором для розвитку адаптаційних механізмів.

Отже, проблема психологічної готовності вагітних жінок до материнства в умовах війни є надзвичайно актуальною і складною. Війна створює багаторівневий стрес, який негативно впливає не тільки на фізичний стан жінок, але й на психоемоційний, ускладнює здатність адаптуватися до майбутнього материнства та встановлювати емоційний зв'язок з дитиною. Перспективами подальшого вивчення заявленої проблеми є емпіричні дослідження особливостей психологічної готовності вагітних жінок до материнства від час війни та складання програми психологічного супроводу вагітних жінок до материнства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Війна, стрес, вагітність: як узгодити проблемні питання? / І. Жабченко та ін. Репродуктивне здоров'я жінки. 2023. Т. 1, № 64. С. 21–28.
2. Сюсюка В. Психоемоційний стан жінок під час фізіологічного та патологічного перебігу вагітності. З турботою про Жінку. 2018. Т. 9, № 90. С. 22–26.
3. Цимбал Т. Материнство і війна: екзистенційні виклики та етичні колізії. Українознавчий альманах. 2023. № 32. С. 50–55.

4. Шмілик Н. Психологічна готовність до материнства як чинник подальших взаємин матері та дитини. Збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету. 2017. № 1. С. 242-243.
5. Яремчук Н. Психологічні особливості готовності молодої жінки до майбутнього материнства. Вісник післядипломної освіти. 2008. Вип. 7. С. 234-239.
6. The impact of the war in Ukraine on the perinatal period: Perinatal mental health for refugee women (pmh-rw) protocol / M. F. Rodríguez-Muñoz et al. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14.

Тедеева Ольга

Науковий керівник – проф. Радчук Галина

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ПІСОЧНОЇ ТЕРАПІЇ

Вступ. Емоційний інтелект (ЕІ) є важливим показником соціальної та емоційної адаптації, що сприяє гармонійному розвитку особистості. Поняття ЕІ охоплює здатність розпізнавати, розуміти та регулювати власні емоції, а також емоції оточуючих. У молодшому шкільному віці розвиток ЕІ має вирішальне значення, оскільки саме в цей період формується емоційна саморегуляція, емпатія та соціальні навички [2].

Метою статті є дослідження впливу пісочної терапії та світлових планшетів на розвиток емоційного інтелекту молодших школярів, що сприяє розвитку навичок самоусвідомлення та саморегуляції.

Виклад основного матеріалу.

Розвиток емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку включає такі компоненти, як самоусвідомлення, емпатія, мотивація, саморегуляція та соціальні навички (Гоулман, 1995). Згідно з дослідженням Denham et al. (2003), діти з високим рівнем ЕІ краще адаптуються до соціального середовища, менше схильні до агресивної поведінки, а також краще контролюють свої емоційні реакції [4].

Як зазначає Бар-Он (2006), емоційний інтелект є важливою складовою соціального інтелекту, що забезпечує здатність дитини формувати позитивні стосунки з оточенням та сприяє її соціальному розвитку [1]. Таким чином, розвиток ЕІ у дітей молодшого шкільного віку є запорукою їхнього успішного навчання та міжособистісної адаптації.

Арттерапія як засіб розвитку емоційного інтелекту.

Арттерапія, яка включає пісочну терапію та світлові планшети, є одним із найефективніших засобів розвитку емоційного інтелекту. Арттерапевтичні заняття допомагають дітям виражати та осмислювати свої почуття, що є особливо важливим для дітей, які ще не вміють вербально виражати свої емоції [3].

Пісочна терапія.

Пісочна терапія є традиційним методом арттерапії, який сприяє емоційному розвитку через створення символічних сцен із використанням піску та різних мініатюр. Як зазначає Бар-Он (2006), робота з піском сприяє розпізнаванню емоцій і допомагає дітям знаходити внутрішню рівновагу [1]. Цей метод особливо ефективний для дітей, які мають труднощі з вербальним вираженням емоцій.

Світлові планшети як інноваційний підхід.

Використання світлових планшетів у пісочній терапії є новим підходом, який поєднує елементи світлотерапії. Діти можуть створювати композиції, експериментуючи з кольорами і світлом, що надає можливість краще зрозуміти емоційний стан. Дослідження показують, що світлові планшети знижують рівень тривожності та сприяють емоційній саморегуляції [5].

Ефективність використання пісочної терапії та світлових планшетів

1. Розвиток самоусвідомлення та емпатії завдяки програмі

Програма, спрямована на розвиток емоційного інтелекту через пісочну терапію та роботу зі світловими планшетами, дозволяє дітям набути навичок самоусвідомлення. Діти, працюючи з піском та кольоровим світлом, поступово вчаться краще розуміти свої емоції та аналізувати їхню природу. Це сприяє формуванню емоційної грамотності, оскільки діти вчаться виявляти емоції, які вони відчувають, та розпізнавати ті, які помічають у своїх однолітків. Згідно з дослідженням Sutherland (2019), робота зі світловими планшетами та піском сприяє

кращому розвитку емпатії, адже такі вправи стимулюють невербальне вираження емоцій, допомагаючи дітям розуміти й емоційно підтримувати один одного [5].

2. Зниження рівня тривожності

Зниження рівня тривожності є одним з важливих результатів впровадження програми пісочної терапії. Заняття з пісочної терапії та робота зі світловими планшетами сприяють релаксації та відновленню емоційного балансу. Завдяки інтерактивним вправам, які включають гру з кольором, формою та текстурою, діти відчувають заспокоєння, що знижує рівень тривожності. Дослідження підтверджують, що діти, які брали участь у програмі, менш схильні до відчуття стресу та тривоги у шкільному середовищі [3].

3. Розвиток соціальних навичок

Програма розвитку емоційного інтелекту сприяє формуванню в дітей готовності до соціальної взаємодії. Після проходження програми діти вільніше спілкуються з однолітками та дорослими, краще адаптуються до змін у соціальному середовищі та демонструють високий рівень толерантності. Дослідження вказують, що діти, які беруть участь у програмах арттерапії, виявляють більшу здатність до співпраці, взаєморозуміння та розв'язання конфліктів, що є основою для подальшого успішного спілкування у суспільстві [1].

Висновки. Розвиток емоційного інтелекту є важливим елементом загального розвитку особистості молодших школярів. Застосування пісочної терапії та світлових планшетів у процесі арттерапії сприяє розвитку емпатії, саморегуляції та соціальних навичок, що є необхідними для успішної адаптації у школі та повсякденному житті. Програми арттерапії розвивають в дітях здатність до співпереживання та емоційного вираження, допомагаючи їм комфортніше взаємодіяти із соціальним оточенням. Перспективи подальших досліджень включають емпіричне вивчення ефективності цих методів для різних вікових груп дітей, що дозволить вдосконалити терапевтичні підходи до розвитку емоційного інтелекту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бар-Он Р. Модель емоційно-соціального інтелекту Бар-Она / *Psicothema*. 2006. № 18. С. 13–25.
2. Гоулман Д. Емоційний інтелект: чому він може значити більше, ніж IQ / Д. Гоулман; пер. з англ. С.-Л. Гумецької. Харків: Віват, 2023. 512 с.
3. Гільова Л. Л., Кулик Н. А. Емоційний інтелект: аналіз західних сучасних досліджень. Проблеми сучасної психології. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2018. Вип. 36. С. 79–90.
4. Denham S. A., Mitchell-Copeland J., Strandberg K., Auerbach S., Blair K. Parental Contributions to Preschoolers' Emotional Competence: Direct and Indirect Effects. *Early Education and Development*. 2003. Т. 14, № 4. С. 477–495.
5. Sutherland J. Using Light Tables in Early Childhood Education: Benefits and Activities. *Journal of Early Childhood Research*. 2019. –Т. 17, № 2. С. 143–159.

Загайко Христина

Науковий керівник – проф. Лупак Наталія

ІГРОТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ

У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Організація освітнього процесу в початковій школі та взаємодія між вчителями й учнями передбачає зосередження на особистісно орієнтованому підході, який спрямований на індивідуальність дитини, виявлення її потенціалу та надання всебічної соціально-психолого-педагогічної підтримки під час вирішення особистісних проблем і формування усвідомлення себе як суб'єкта власного життя. В умовах повномасштабних воєнних дій, складної соціально-економічної ситуації в країні та стресових обставин, спричинених пандемією, актуальною стає проблема пошуку дієвих засобів формування стресостійкості у дітей молодшого шкільного віку. Одним із ключових аспектів професійної діяльності психолога в освітньому закладі є розв'язання цієї проблеми. У цьому контексті важливу роль відіграє ігротерапія, яка виступає як ефективний інструмент для розвитку стресостійкості в дітей, подолання комунікаційних бар'єрів та особистісного самовираження.

Умови застосування ігрових засобів у корекційно-розвивальній діяльності, а також різні ігротерапевтичні техніки, методики та прийоми, спрямовані на розвиток гармонійної

особистості дитини, були розглянуті такими вченими, як О. Васильченко [1], А. Ковалевська [3], Я. Литвин [4], С. Литвиненко [5], П. Сиротюк [7], М. Суровицька [8], С. Томчук [9] та ін. Водночас, аналіз психологічних досліджень свідчить про недостатню увагу до ігротерапії як засобу формування стресостійкості у дітей молодшого шкільного віку.

Мета статті – обґрунтувати ігротерапію як засіб формування стресостійкості у дітей молодшого шкільного віку.

Зазначимо, що Ігротерапія є методом профілактичного та лікувального впливу на дітей і дорослих, спрямованим на покращення фізичного, психічного та емоційного стану осіб, що її практикують. Цей підхід використовується для роботи з людьми різного віку, причому кожна вікова група має свої специфічні особливості та потреби. Особливо ефективною ігротерапія є в роботі з дітьми, адже гра є для них природним способом самовираження. Під час гри діти відкрито демонструють свої справжні почуття, діляться внутрішніми думками та переживаннями. Ігротерапія допомагає долати різноманітні труднощі, такі як тривога, депресія, поведінкові проблеми, травми, а також складнощі соціальної взаємодії. До того ж, використовуючи творчі та інтерактивні ігри, молодші школярі опановують навички керування стресом, вирішення проблем і розвивають свій емоційний інтелект.

С. Литвиненко трактує ігрову терапію як метод корекції емоційних та поведінкових розладів у дітей, залучаючи їх до різноманітних ігрових ситуацій. Під час гри «фахівець спостерігає за поведінкою дитини, що надає діагностичний матеріал для вибору гри та відповідної ролі, які сприятимуть усвідомленню негативних аспектів поведінки дитини або розвитку необхідних навичок соціальної взаємодії, які є недостатньо розвинутими чи відсутніми» [5, с. 53].

П. Сиротюк зазначає, що ігротерапія, як форма психотерапії, використовує ігри як основний засіб взаємодії та терапевтичного впливу. Гра слугує способом вираження думок і почуттів, а також формою комунікації. В процесі ігротерапії людина, особливо дитина, має можливість виразити внутрішні конфлікти та проблеми, які важко пояснити словами. Ігротерапія, на його думку, виступає «ефективним методом лікування широкого спектру психологічних проблем, включаючи аутизм, поведінкові розлади, тривожність, депресію та інші. Вона також є корисним інструментом у роботі з дітьми, які страждають від посттравматичного стресового розладу (ПТСР)» [7].

Теоретичні основи використання ігротерапії як засобу формування стресостійкості у дітей молодшого шкільного віку значною мірою базуються на положеннях психоаналізу та психодинамічної теорії. Зокрема, розуміння того, що гра дітей є відображенням їхнього внутрішнього світу, впливає з робіт З. Фрейда та його доньки А. Фройд. Учена М. Клейн, відома як психоаналітик, розвинула ідею вільної гри як терапевтичного засобу, де іграшки й ігри виступають символами внутрішніх переживань дитини. Окрім цього, ігротерапія ґрунтується на засадах гуманістичної психології та клієнт-центрованого підходу К. Роджерса, а також на теорії прихильності Дж. Боулбі, які наголошують на важливості емпатії, поваги й безумовного прийняття терапевтом емоцій, переживань і думок клієнта в процесі терапії [6].

Існують різноманітні види ігротерапії, кожен з яких пропонує власний підхід до формування стресостійкості у дітей молодшого шкільного віку. Наприклад, психодинамічна ігротерапія ґрунтується на психоаналітичних ідеях і використовує гру як засіб доступу до несвідомих думок та емоцій дитини, допомагаючи терапевту зрозуміти та допомогти дитині обробити свої переживання. У цьому процесі терапевт через гру допомагає дитині усвідомити свої емоції та внутрішні конфлікти. Інший підхід пропонує когнітивно-поведінкова ігротерапія, де гра стає інструментом навчання нових навичок і зміни негативних ментальних патернів. Як пише С. Литвиненко, «такий підхід може включати використання рольових ігор, настільних ігор або терапевтичних карт для навчання дітей навичкам управління емоціями, соціальним навичкам та подоланню стресу, сприяючи формуванню стресостійкості» [5, с. 61].

Під час формування стресостійкості у дітей молодшого шкільного віку важливим методом є індивідуальна ігротерапія – форма психотерапії, де, як пише С. Томчук, гра «виступає засобом вираження дитячих емоцій та переживань у безпечному та підтримуючому середовищі. Цей процес взаємодії між терапевтом і дитиною забезпечує простір, у якому дитина може обговорювати свої проблеми, страхи та емоції» [9, с. 31]. В індивідуальній ігротерапії гра може бути вільною, коли дитина самостійно обирає ігрові предмети та сценарії, або ж спрямованою, коли терапевт пропонує конкретні ігрові активності для вирішення певних проблем чи питань. У такій терапії «психолог допомагає дитині розвивати соціальні навички,

долати стресові ситуації чи травми, розуміти і контролювати свої емоції, а також підвищувати самооцінку» [9, с. 34]. Індивідуальна ігротерапія ефективно працює з дітьми, які мають різні труднощі, зокрема тривожні розлади, депресію, проблеми з поведінкою, труднощі у соціальній взаємодії та травматичні переживання.

Одним із важливих засобів формування стресостійкості у дітей молодшого шкільного віку є групова ігротерапія. Це форма терапії, яка передбачає участь дітей у терапевтичних іграх під керівництвом професійного психолога. Групова ігротерапія надає можливість дітям взаємодіяти з однолітками в контрольованому середовищі, що сприяє розвитку соціальних навичок, емоційного зростання та навичок вирішення проблем. У процесі групової ігротерапії діти мають змогу брати участь у різних ігрових активностях, таких як рольові ігри, настільні чи творчі ігри. Важливим аспектом є можливість обговорення своїх думок, почуттів і проблем з однолітками, що допомагає їм навчитися вирішувати конфлікти, працювати в команді та розвивати емпатію. Групова ігротерапія, як стверджує О. Суровицька, є «особливо корисною для дітей, які мають труднощі в спілкуванні, страждають від соціофобії або відчувають труднощі у взаємодії з однолітками» [8, с. 173].

У процесі формування стресостійкості у дітей молодшого шкільного віку також активно використовується ігротерапія, яка враховує травматичний досвід і фокусується на роботі з дітьми, що пережили травматичні події. Психолог застосовує гру як засіб для обробки та зміцнення від травми. Сенсорно-інтегративна ігротерапія призначена для дітей з проблемами сенсорної інтеграції і може включати різноманітні фізичні та сенсорні ігри, що сприяють розвитку сприйняття і координації. Ігротерапія з використанням тварин передбачає залучення домашніх тварин чи анімалотерапії як частини ігрового процесу, що допомагає дітям відчути підтримку і зменшити рівень тривоги. Пісочна ігротерапія використовує пісочницю та мініатюрні фігурки для створення нових «світів», що дозволяє дітям виразити та обговорити свої почуття і проблеми [4]. Кожен із цих підходів може бути адаптований залежно від індивідуальних потреб дитини, що робить ігротерапію універсальним інструментом для підтримки їхнього емоційного розвитку і відновлення.

Аналіз наукової літератури підтверджує, що використання ігротерапії є особливо актуальним у випадках різноманітних психоемоційних станів дітей молодшого шкільного віку, що виникають внаслідок стресу:

1. Тривожні розлади. Діти та дорослі, які часто відчувають тривогу, можуть використовувати гру як безпечний спосіб вираження своїх почуттів та навчання новим стратегіям подолання стресу.

2. Поведінкові проблеми. Гра сприяє розвитку соціальних навичок, допомагає дітям навчитися управляти своїми емоціями та поведінкою.

3. Травматичні переживання. Для дітей, які пережили травматичні події, ігротерапія може стати важливим інструментом для обробки і лікування травми.

4. Сімейні проблеми. Ігрова психотерапія сприяє покращенню взаємин між членами сім'ї та допомагає вирішувати сімейні труднощі.

5. Стани, пов'язані зі стресом та змінами в житті. Значні життєві зміни, такі як розлучення батьків, переїзд або втрата близької людини, можуть викликати стрес, від якого можна звільнитися за допомогою ігротерапії.

6. Проблеми з навчанням. Ігротерапія може покращити академічні навички дітей і підвищити їх мотивацію до навчання [2; 5; 7 та ін.].

У процесі формування стресостійкості у дітей молодшого шкільного віку за допомогою ігротерапії взаємодія між терапевтом і дитиною є надзвичайно важливою. Цей складний процес вимагає довіри та відкритості з обох сторін. Гра, яка займає центральне місце в цій взаємодії, слугує засобом для вираження та дослідження почуттів, думок і поведінки дитини. Важливим аспектом є прагнення терапевта створити атмосферу підтримки і розуміння, що дозволяє молодшим школярам відкритись у процесі ігротерапії [2].

Отже, ігрова терапія виступає як метод корекції емоційних та поведінкових розладів у дітей шляхом залучення їх до різноманітних ігрових ситуацій. Цей підхід сприяє розвитку і покращенню фізичного, психічного та емоційного стану дітей молодшого шкільного віку. Сьогодні ігротерапія визнана ефективним методом профілактики та корекції стресів і інших негативних психічних станів у здобувачів освіти. Завдяки своїй гнучкості та адаптації до потреб дітей, вона успішно використовується для розвитку стресостійкості. У процесі формування стресостійкості у дітей молодшого шкільного віку застосовуються різні види

ігротерапії, зокрема індивідуальна, групова, сенсорно-інтегративна, а також ігротерапія з використанням тварин, піску та ін. Кожен із цих методів може бути адаптований відповідно до індивідуальних потреб дітей, що дозволяє ефективно формувати їхню стресостійкість.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блінов О.А. Стреси у молодших школярів та їх прояви. Вісник Київського міжнародного університету : Психологічні науки. 2015. Вип. 6. С. 6-14.
2. Васильченко О. Ігрова терапія як метод соціальної роботи з дітьми шкільного віку. Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право. 2013. Вип. 3 (19). С. 90-94.
3. Ковалевська А. О. Корекція стресів і тривоги у молодших школярів. Проблеми сучасної педагогічної освіти : Педагогіка і психологія. Вип. 26. Ялта : РВВ КГУ, 2010. С. 238-246.
4. Литвин Я.С. Сюжетні ігри та імітаційні вправи для дітей. Київ : Здоров'я, 2008. 156 с.
5. Литвиненко С. Основи ігротерапії : навч. посіб. Одеса : ПНЦ АПНУ, 2007. 199 с.
6. Організація ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : посіб. / за ред. Г.С. Тарасенко. К. : Слово, 2010. 320 с.
7. Сиротюк П. Ігротерапія – це психотерапія майбутнього : перспективи та можливості. URL : <https://psihologonline.pro/ihroterapiya-shcho-tse-i-yak-vona-pratsyuue>.
8. Суловицька М. Вплив гри на розвиток особистості молодших школярів. Молодь і ринок. 2014. №2. С. 170-174.
9. Томчук С. М. Негативні психічні стани молодших школярів та їх корекція : навч.-метод. посіб. Вінниця : ВСЕІ Ун-ту «Україна», 2015. 95 с.

ФАКУЛЬТЕТ ФІЛОЛОГІЇ І ЖУРНАЛІСТИКИ

Саценко Дарина
Науковий керівник – доц. Свистун Ніна

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕПІТЕТНИХ КОНСТРУКЦІЙ У РОМАНІ ІЛЛАРІОНА ПАВЛЮКА «Я БАЧУ, ВАС ЦІКАВИТЬ ПІТЬМА»

Постановка проблеми. Функціонування епітетів у художніх текстах є одним із важливих завдань лінгвістів. Ці тропи сприяють формуванню образності та емоційності тексту. У романі Ілларіона Павлюка «Я бачу, вас цікавить п'ятьма» епітети допомагають глибше розкрити внутрішні стани персонажів, а також створюють певну атмосферу напруги та психологічного загострення. Однак, їхня структурна та семантична організація потребує більш детального дослідження з огляду на специфіку стилю автора.

Дослідження епітетів охоплює аналіз їхньої структури, семантики та функцій у взаємодії з означуваними об'єктами (дистрибутивами). Вивчення закономірностей сполучуваності епітетів з дистрибутом дозволяє встановити, як семантика означуваного впливає на вибір епітетів. Крім того, це допомагає виявити естетичну роль епітетів у відтворенні людських образів, пейзажів тощо.

Аналіз семантико-функціональної динаміки епітетів дозволяє виявити основні закономірності розвитку образно-зображувальної системи української мови, що відображає еволюцію поетичної та прозової мовної практики. Дослідження сприяє встановленню ролі епітетів у формуванні емоційно-експресивної складової художніх текстів, а також дає можливість глибше зрозуміти їхній вплив на створення естетичного та емоційного ефекту в літературних творах.

Аналіз досліджень проблеми. Епітет як засіб естетизації мови є важливим об'єктом сучасних лінгвістичних досліджень. Його вивчення необхідне для розуміння стилю автора, епохи та літературного напрямку.

Епітет може виражати як об'єктивні ознаки, так і метафоричні значення, що ускладнює його аналіз. Хоча дослідники, такі як О. Потебня і С. Єрмоленко, зробили значний внесок у вивчення епітетів, проте дослідження їх функціонування потребує подальшого аналізу.

Актуальність нашої роботи зумовлена відсутністю праць, у яких би на лексичному рівні досліджувалося мовне багатство романів Ілларіона Павлюка. Його творчість заслуговує на увагу, оскільки представляє багатий фактичний матеріал та відкриває широкі можливості для аналізу мовотворчості письменника, а також дозволяє простежити, як за допомогою лексичних одиниць автор передає зміст твору та розкриває його емоційний і експресивний потенціал.

Мета дослідження – виявити та описати лексико-семантичні особливості епітетних конструкцій у романі Ілларіона Павлюка «Я бачу, вас цікавить п'ятьма».

Виклад основного матеріалу. Спроби уніфікувати систему епітетів призвели до виникнення різних класифікацій. В. В. Красавіна розглядає епітети у художній літературі, розділяючи їх на логічні та художні, постійні (фольклорні), загальноновживані та індивідуально-авторські [1, с. 78]. О. В. Кульбабська та О. В. Кардашук класифікують епітети за ступенем усталеності зв'язку між компонентами синтагми на постійні та оригінальні [2, с. 45].

Подібний підхід застосовує Т. М. Онопрієнко. Мовознавиця пропонує систему тропів і місце епітета серед них у вигляді схеми трьох функціональних полів: подібності (порівняння, метафора, епітет, літота/гіпербола), суміжності (метонімія, перифраз) і протилежності (оксиморон) [3, с. 145].

О. О. Потебня класифікує епітети за типом зв'язку з означуваним словом, поділяючи їх на два класи: 1) епітет, що називає нову ознаку, не пов'язану з етимологією означуваного слова; 2) епітет, що узгоджується з етимологічним значенням означуваного слова. Ця класифікація описує класичний період літератури, коли слово могло мати логічне, традиційне й нове, образне значення [5, с. 128].

Лексико-семантичні особливості епітетних конструкцій у романі свідчать про активне використання прикметникових та дієприкметникових епітетів для створення емоційно насичених образів персонажів і подій. Автор застосовує такі прикметники, як злощасний, паскудний, химерний, квапливий, дебелий, хиткий, невловний, кострубаний, щемливий, старий, молодий, понурий, безжурний, тоскний, заливчастий, солодкий, шкарубкий, свіжий, жорстокий, злий [4]. Ці епітети не лише доповнюють образні характеристики, але й створюють особливий колорит тексту.

На основі зібраного фактичного матеріалу вдалося диференціювати епітетні сполуки за семантичними і словотворчими ознаками. Найпоширенішими є семантичні епітети такі, як дивний знімок, виснажливі дні, болісні спроби. Використання таких конструкцій пояснюється індивідуальним стилем письменника та його унікальною манерою написання.

Зібраний матеріал також підтверджує, що через епітетні конструкції автор висловлює своє особисте ставлення до зображуваних об'єктів і персонажів, наприклад, колючий погляд, пекучий біль, гидомирне усвідомлення, недоладний дашок, метушливі зубки, солодкі тижні, кисле обличчя, верескливий голос, хрипкий крик, хтивий чолов'яга [4]. Ці епітетні конструкції надають тексту емоційної насиченості та виразності.

Епітети-неологізми лопухоподібний смартфон, неприпустимо-неохайний, чувак-ненажера [4] відображають сучасний стиль письма та допомагають автору формувати нові смислові та емоційні конотації.

Дослідження кольороназв, проведене відомою мовознавицею І. М. Бабій, виявляє можливість поділу цих назв на кілька семантичних груп. Перша група охоплює назви, які позначають конкретну кольорову ознаку предмета чи явища об'єктивної дійсності. До цієї категорії належать складні кольороназви на зразок похмуро-сірий, криваво-червоний, сніжно-білий, матово-чорний, яскраво-синій, темно-червоний, яскраво-рудий, блідо-жовтий, брудно-білий, зефірно-рожевий, небесно-блакитний, лимонно-жовтий, яскраво-лимонний, темно-сірий [4]. Також виділяються невмотивовані та вмотивовані з погляду носіїв кольореми. Невмотивованими є такі кольори, як чорний, жовтий, оранжевий, рожевий, червоний, білий, зелений [4]; вмотивованими – бордовий та бурий [4].

Друга група охоплює назви, що характеризують забарвлення предмета, не вказуючи на конкретний характер кольору. Серед них можна виділити кольороназви, які визначають ступінь насиченості та інтенсивності кольорів: яскравий, світлий, темний, білосніжний [4].

Відповідно до структурно-семантичних груп, на які поділяються складні кольореми, аналізовані кольороназви можна розділити на складні назви, що виражають ступінь інтенсивності та яскравості кольору. Для передачі таких відтінків в українській мові часто використовуються компоненти густо-, яскраво-, яро-, інтенсивно-, сліпучо-, наприклад, яскраво-синій, яскраво-лимонний, яскраво-рудий, яскраво-червоний [4]. Ще однією категорією є складні слова, які містять поєднання основ двох і більше назв кольорів та виражають проміжні кольори на зразок буряково-червоний, вишнево-червоний [4].

Особливу увагу варто приділити використанню епітетів для опису погляду персонажів. У романі Іларіон Павлюк використовує 36 різних прикметникових епітетів для характеристики іменника «погляд», серед яких: невдоволений погляд, безжальний погляд, швидкий погляд, порожній погляд, приголомшений погляд, сміливий погляд, презирливий погляд, прозорий погляд, колючий погляд та інші [4]. Така деталізація дозволяє не лише передати емоційний стан персонажів, але й підкреслити розвиток подій та конфліктних ситуацій у творі.

Зафіксовано, що автор найбільше використовує прикметникові конструкції за схемою прикметник + іменник. Серед них трапляються як прості: невловний спогад, квапливі кроки [4], так і складні епітети: тупий виснажливий біль, дикий ірраціональний страх [4].

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Загалом епітетні конструкції у творах Іларіона Павлюка є важливим засобом створення виразних та багатогранних образів. Завдяки використанню епітетів автор передає складні емоційні стани, додаючи текстам глибини та емоційної виразності. Це дозволяє не лише формувати індивідуальний стиль автора, а й робить його твори впізнаваними та багатозначними, створюючи тісний зв'язок між автором і читачем.

ЛІТЕРАТУРА

1. Красавіна В. В. Структурно-семантичні, стилістичні та текстові функції епітета в історичному романі (на матеріалі творів другої половини XIX – першої половини XX ст.). НАН України, Інститут української мови, Київ, 2005. 20 с.

2. Кульбаська О. В., Кардашук О. В. Текстотворча функція епітета в художньому тексті (на матеріалі мови творів Івана Багряного). Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Філологія, вип. № 742. Харків, 2006. С. 256–265.
3. Онопрієнко Т. М. Тропеїчні засоби реалізації прагматичної скерованості художнього тексту. Вісник Житомирського національного університету. Філологічні науки, вип. 40, 2008. С. 181–185. Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/2527/1/181-185.pdf>
4. Павлюк І. «Я бачу, вас цікавить п'ятьма»: роман. Львів: Видавництво Старого Лева, 2020. 664 с.
5. Потебня О. О. Із записок з теорії словесності. Харків, 1905. 652 с.

Журба Валентина

Науковий керівник – доц. Решетуха Тетяна

ВПЛИВ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ НА МЕДІЙНУ РЕПРЕЗЕНТАЦІЮ ЖІНКИ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ОНЛАЙН-МЕДІА «УКРАЇНСЬКА ПРАВДА»)

Війна в Україні стала каталізатором глибоких суспільних змін. Однією з найбільш помітних трансформацій є зміщення гендерних ролей, особливо у контексті медійного висвітлення. З початком повномасштабного вторгнення українські жінки та чоловіки стали обличчям національного спротиву. Незважаючи на меншу кількість жінок у ЗСУ, їхня роль у захисті країни є незаперечною. Актуальність дослідження полягає у тому, що в умовах війни відбувається швидка трансформація гендерних ролей, що має наслідки для відновлення після війни та стабілізації суспільства. Роль журналістів у відображенні цих змін є критичною, оскільки від них залежить, чи буде досягнуто рівності у визнанні внеску жінок і чоловіків у війні.

Мета роботи – дослідити вплив повномасштабної російсько-української війни на зміни у репрезентації жінок в онлайн-медіа «Українська правда» як експертів та героїв публікацій.

В основу дослідження лягли такі методи: системний, спостереження, порівняння, узагальнення, контент-аналіз і контент-моніторинг. Вибір для аналізу онлайн-медіа «Українська правда» [7] не випадковий, адже цей медіаресурс належить до першого десятку «Білого списку» онлайн-медіа [1, 5], що засвідчує дотримання журналістами видання професійних стандартів на рівні понад 95%. Крім того, він входить до п'ятдесяти найчастіше відвідуваних в Україні веб-сайтів [6].

Ми проаналізували публікації за перший тиждень грудня 2021 і 2023 років та виявили частоту появи жінок і чоловіків у ролі героїв та експертів у публікаціях таких рубрик видання, як «Коронавірус», «Економіка», «Війна», «Політика», «Кримінал», «Екологія», «Транспорт», «Будівництво», «Погода», «Спорт», «Культура» та «Релігія».

Всього проаналізовано 276 публікацій опублікованих в період з 1 по 7 грудня 2021 року. Це дозволило помітити значне переважаєння чоловіків у якості героїв чи експертів. Так, за означений період вони були представлені 328 разів, а жінки лише 49 (тобто лише у 13 % публікацій) (рис. 1).

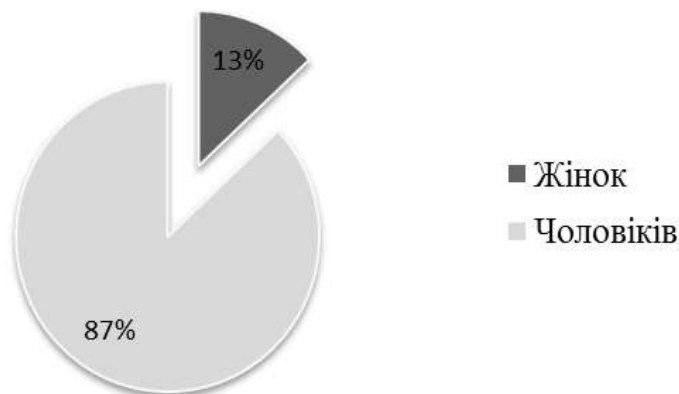


Рис. 1. Частота появи жінок і чоловіків в онлайн-медіа «Українська правда» за 1–7 грудня 2021 року

В період 1-7 грудня 2021 року найпопулярнішими темами були «Коронавірус», «Політика» і «Війна». В рубриці «Коронавірус» всього за тиждень вийшло 42 публікації. За означений період чоловіки були представлені у цій рубриці 37 разів, а жінки лише 9, 80% проти 20% відповідно (рис. 2).

Аналіз частоти появи жінок і чоловіків в рубриці «Політика» показав сильну перевагу в кількості чоловіків, 10% жінок проти 90% чоловіків. За означений період вийшло 115 публікацій, в яких чоловіки були представлені 166 разів, а жінки лише 18 (рис. 2).

У рубриці «Війна» за перший тиждень грудня 2021 року вийшло 43 публікації, чоловіки були представлені у рубриці 47 разів, а жінки лише 6. Співвідношення 89% проти 11% (рис. 2).

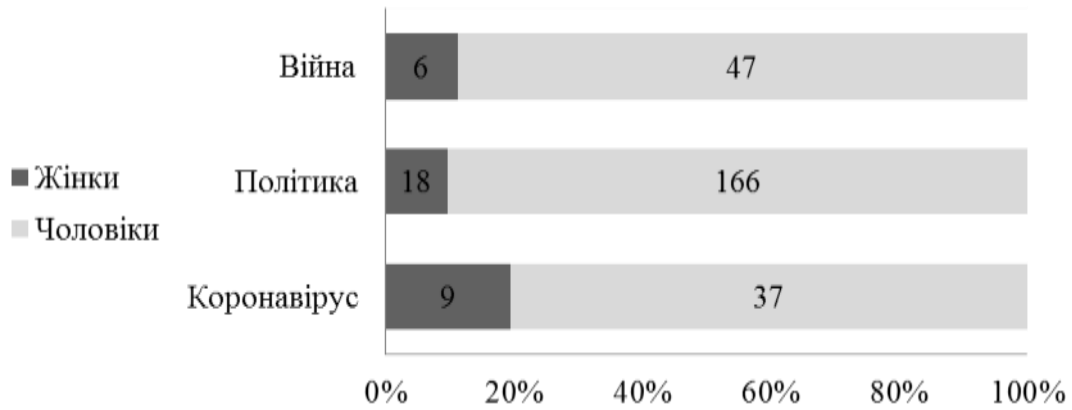


Рис. 2. Частота появи жінок і чоловіків в рубриках «Коронавірус», «Політика» і «Війна» за 1–7 грудня 2021 року

Жінки, зазвичай, були героїнями/експертами в традиційно «жіночих» темах або тих, які безпосередньо стосуються жінок. Вони відсутні у рубриках – «Будівництво», «Транспорт», які вважаються традиційно «чоловічими» та «Культура», «Екологія», «Медицина», зрідка з'являються в рубриках «Економіка», «Кримінал», «Релігія», «Спорт» (рис. 3).

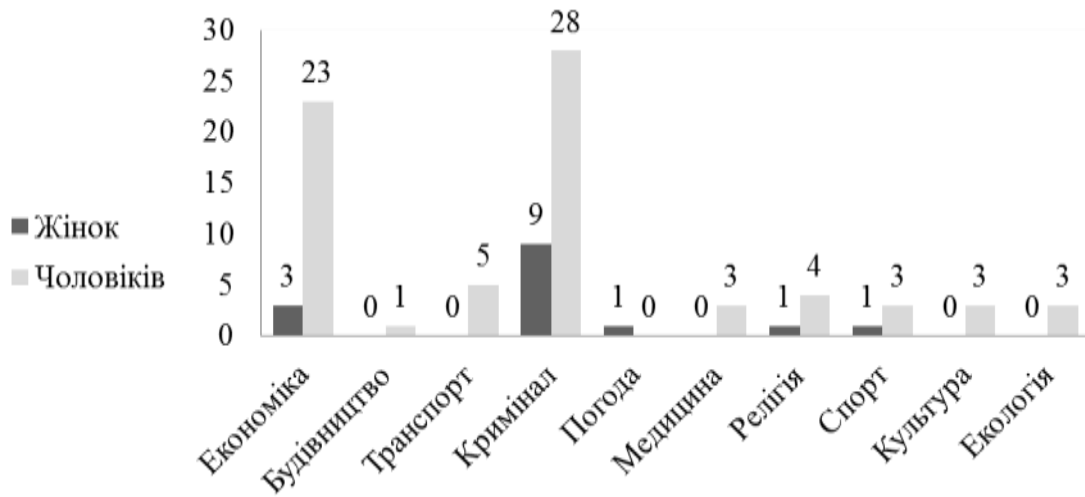


Рис. 3. Частота появи жінок і чоловіків в інших рубриках онлайн-медіа «Українська правда» за 1–7 грудня 2021 року

Аналіз матеріалів «Української правди» після повномасштабного вторгнення в перший тиждень грудня 2023 року засвідчив тенденцію до збільшення чисельності жінок як героїнь та експертів. Всього проаналізовано 357 публікацій у рубриках «Війна», «Політика», «Економіка», «Культура», «Освіта», «Наука», «Кримінал», «Кордон» та «Медицина». Чоловіки були героями/експертами у перший тиждень грудня 2023 року 357 разів, а жінки – лише 89, що складає 80 % та 20 % відповідно (рис. 4).

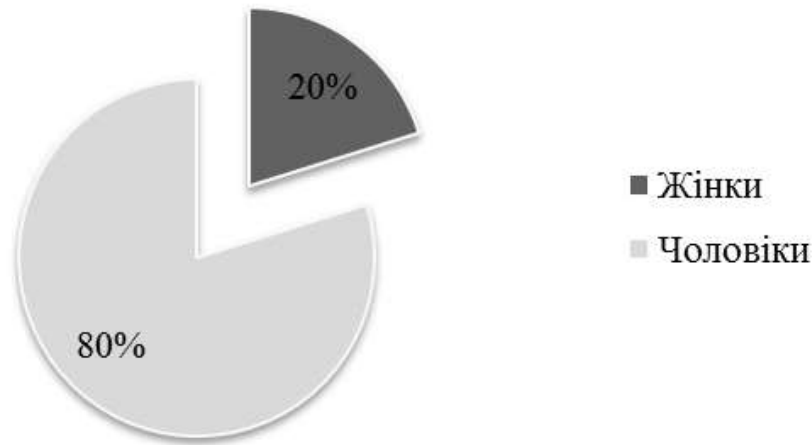


Рис. 4. Частота появи жінок і чоловіків в онлайн-медіа «Українська правда» за 1–7 грудня 2023 року

Аналіз рубрики «Війна» засвідчив незмінну тенденцію у чисельності жінок як героїнь та експертів. За означений період вийшло 120 публікацій у цій рубриці, чоловіки були представлені у цій рубриці 115 разів, а жінки лише 14 (рис. 5). Згідно з даними Укрінформу, станом на 2023 рік в ЗСУ служить близько 62 062 жінок-військових, із них військовослужбовиць – 43 479 осіб [4], і таке співвідношення в матеріалах про війну неприпустиме.

У рубриці «Політика» за означений період вийшло 123 публікації, чоловіки були представлені – 121 раз, а жінки лише 24. Відповідно 83 та 17% (рис. 5).

У рубриці «Економіка» вийшло 26 публікацій, в яких 20 разів героєм/експертом був чоловік, а 7 разів – жінка. В цій рубриці співвідношення чоловіків і жінок трохи краще – 74% чоловіків і 26% жінок (рис. 5).

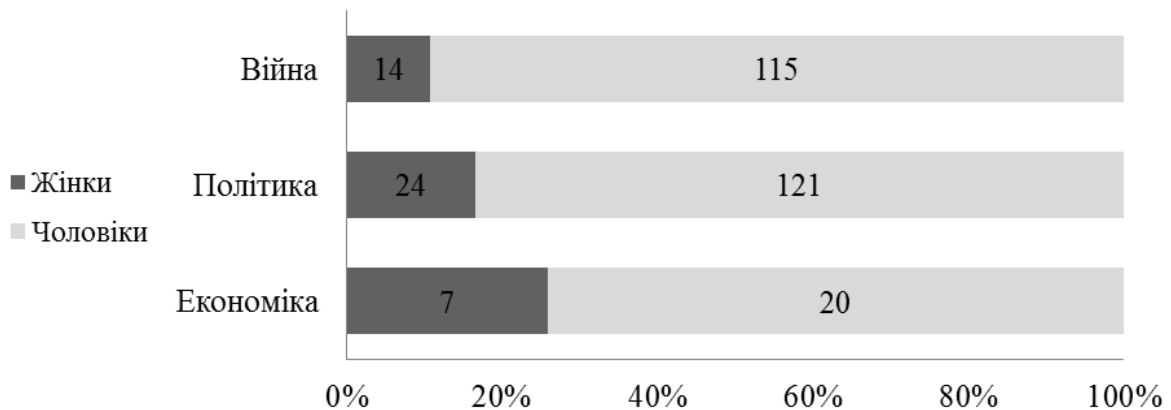


Рис. 5. Частота появи жінок і чоловіків в рубриці «Економіка» в онлайн-медіа «Українська правда» за 1-7 грудня 2023 року

Аналіз найпопулярніших рубрик «Війна», «Політика» та «Економіка» засвідчив практично незмінну тенденцію у чисельності жінок як героїнь та експертів – 45 разів, або 17%. Жінки частіше з'являються в рубриках «Культура», «Наука», «Кримінал», переважають в рубриках «Медицина» і «Освіта», взагалі відсутні в рубриках «Кордон», «Релігія» і «Спорт», в той час, як чоловіки є героями та експертами в кожній з рубрик (рис. 6).

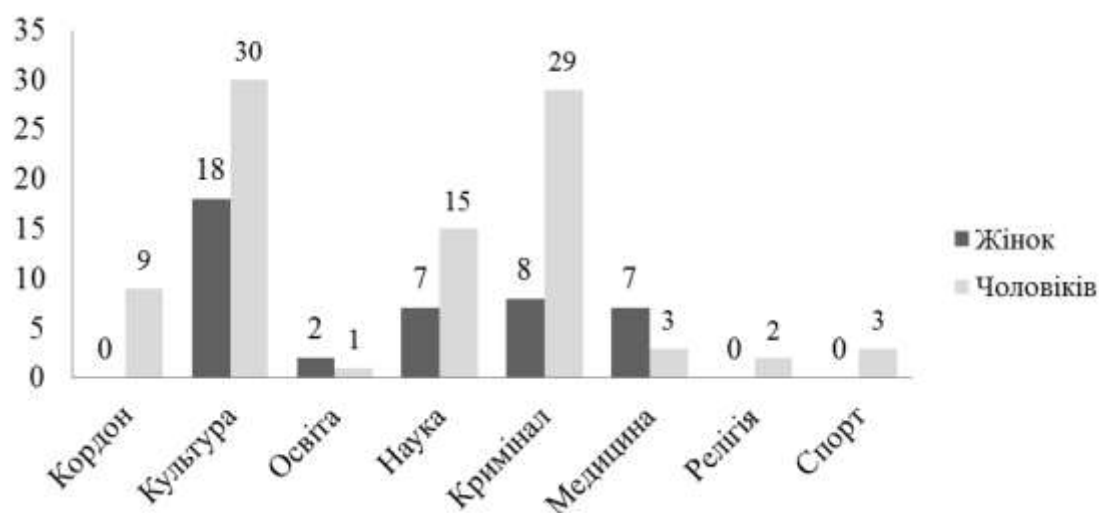


Рис. 6. Частота появи жінок і чоловіків в інших рубриках в онлайн-медіа «Українська правда» за 1–7 грудня 2023 року

Отже, можна сказати, що російсько-українська війна істотно не вплинула на зображення жінок у ролі героїнь або експертів у медіа. Незважаючи на деяке зростання присутності жінок (з 13% до 20%), їхня частота появи в публікаціях «Української правди» залишається низькою як у 2021, так і у 2023 роках, особливо в таких традиційно «чоловічих» темах, як «Політика», «Економіка» та «Війна». Жінки частіше з'являються як експерти в областях, де кількість чоловіків зменшилася після повномасштабного вторгнення. Це відповідає даним гендерного моніторингу, який показав, що жінки найчастіше зустрічаються в матеріалах на соціальні теми, такі як здоров'я, психологія та освіта [3].

Дослідження показало, що в онлайн-медіа «Українська правда» існує виражений гендерний дисбаланс, який перевищує середні показники по українському медіапросторі [3]. Тому, журналістам видання слід зосередитися на ефективному застосуванні існуючих стандартів, спрямованих на забезпечення представництва жінок у медіа [2], а також дотримуватися рекомендацій з цього приводу Комісії з журналістської етики [8].

Гендерний дисбаланс у медіа зображенні жінок, який був виявлений у ході дослідження, не тільки відображає існуючі соціальні нерівності, але й активно їх підтримує, формуючи суспільну думку та ставлення.

Результати аналізу публікацій у онлайн-виданні «Української правди» вказують на те, що, незважаючи на деяке зростання присутності жінок у медіа, потрібні подальші зусилля для досягнення гендерної рівності. З цією метою журналісти мають забезпечити видимість жінок у суспільному житті, прагнути до гендерного балансу у своїх матеріалах, рівномірно залучати жінок та чоловіків як в якості героїв, так і експертів матеріалів.

Журналістам та редакторам слід активно працювати над включенням жінок у всі сфери медійного контенту, особливо у ті, де вони традиційно були недостатньо залучені. Враховуючи вплив медіа на формування гендерних норм, це дослідження підкреслює необхідність розробки та впровадження конкретних стратегій, які сприятимуть гендерній рівності та допоможуть подолати гендерні стереотипи в українському суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білий список: 10 медіа, що стали найякіснішими. URL: <https://imi.org.ua/monitorings/bilyj-spysok-10-media-shho-staly-najyakisnishymu-i41541> (дата звернення: 04.04.2024).
2. Гендерна рівність та ЗМІ Стандарти Ради Європи та їх впровадження URL: <https://rm.coe.int/ukr-gender-equality-and-media-council-of-europe-standards-and-implemen/16809efcc9> (дата звернення: 04.04.2024).
3. Десять років дисбалансу. Як війна впливає на представленість жінок у медіа. URL: <https://imi.org.ua/monitorings/desyat-rokiv-dysbalansu-yak-vijna-vplyvaye-na-predstavlenist-zhinok-v-media-i59764> (дата звернення: 04.04.2024).
4. Кількість жінок у ЗСУ зросла до 62 062, із них у війську - 43 479. Укрінформ. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-ato/3789180-kilkist-zinok-u-zsu-zroslo-do-62-062-iz-nih-u-vijsku-43-479.html> (дата звернення: 04.04.2024).

5. Онлайн-медіа, що стали найякіснішими: білий список другого півріччя 2023. URL: <https://imi.org.ua/monitorings/onlajn-media-shho-staly-najyakisnishymy-bilyj-spysok-drugogo-pivrichchya-2023-i55817> (дата звернення: 04.04.2024).
6. Топ 50 популярних сайтів України за 2022 рік. URL: <https://web24.com.ua/uk/top-50-most-visited-websites-in-ukraine-2022/> (дата звернення: 04.04.2024).
7. Українська правда. URL: <https://www.pravda.com.ua/> (дата звернення: 04.04.2024).
8. рекомендацій для журналістів щодо гендерного балансу. URL: <https://imi.org.ua/advices/10-rekomendatsij-dlya-zhurnalistiv-schodo-hendernoho-balansu-i2385> (дата звернення: 04.04.2024).

Кушнінська Світлана

Науковий керівник – доц. Свистун Ніна

ВІДОКРЕМЛЕНІ ЧЛЕНИ ЯК ТИПИ УСКЛАДНЕНЬ РЕЧЕНЬ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ СОФІЇ АНДРУХОВИЧ «АМАДОКА»)

Постановка проблеми. Поняття «відокремлені члени речення» залишається дискусійним серед науковців, однак є одним із ключових у сучасній лінгвістиці, особливо у сфері синтаксису. Численні наукові дослідження засвідчують, що існує кілька підходів до вивчення цих синтаксичних структур, зокрема такі як: формально-синтаксичний, семантико-синтаксичний та комунікативний. Незважаючи на розмаїття напрямів, це поняття активно досліджується з погляду його стилістичних функцій, семантики та комунікативної мети.

Більшість із лінгвістів, серед яких і А. Мойсієнко, розуміють під відокремленням «сміслові та інтонаційні виділення головнодругорядних членів, які таким чином набувають особливого, актуалізованого значення порівняно з іншими другорядними членами» [2, с. 46]. Розгляд ускладнень такого типу у мові художньої літератури є не завершеним і потребує подальшого аналізу.

Аналіз досліджень проблеми. Відокремлені члени речення здавна перебувають у полі наукових інтересів синтаксистів. Одним із перших це питання розглядав О. Потебня. Лінгвістичні дослідження у цій сфері активно розвивали українські мовознавці, а саме: І. Білодід, І. Вихованець, А. Загнітко, К. Шульжук, К. Городенська, А. Мойсієнко, П. Дудик, Л. Прокопчук, І. Слинько, Н. Гуйванюк, М. Кобилянська, І. Аксьонова, М. Вінтонів, М. Заборна, Н. Свистун, І. Бабій та ін. Теоретичні засади цього питання було викладені також і у працях зарубіжних учених, зокрема у Ш. Баллі та В. Матезіуса.

Творча спадщина сучасних українських письменників становить цінний матеріал для дослідження функціонування відокремлених членів речення в українській мові. Особливий інтерес становлять твори Софії Андрухович, де спостерігаються конструкції з відокремленими компонентами, які досі не отримали належної уваги в лінгвістичних дослідженнях.

Актуальність нашої роботи полягає в аналізі відокремлених членів речення на прикладі роману Софії Андрухович «Амадока», оскільки в українській лінгвістиці відсутні роботи, що досліджують структурно-семантичні особливості цих компонентів у цьому творі. Це дослідження сприятиме глибшому розумінню стилістичних прийомів авторки та розкриттю семантичного навантаження, яке відокремлені члени речення додають у текст.

Метою нашого дослідження є виявлення та опис частиномовних особливостей, структурно-синтаксичної ролі відокремлених членів речення на прикладі роману Софії Андрухович «Амадока».

Виклад основного матеріалу. У романі Софії Андрухович «Амадока» ми розглянули відокремлені компоненти на прикладі простих речень, а також складних синтаксичних конструкцій, ускладнених відокремленими членами. Відомо, що відокремлюватись можуть лише другорядні члени речення, у тому числі прикладки. Вони переважно виражаються прикметниками, прислівниками, дієприкметниками, дієприслівниками, дієприкметниковими та дієприслівниковими зворотами, іменниками з прийменниками. Розрізняють також уточнювальні компоненти, що вимовляються з особливою інтонацією і служать для уточнення, пояснення або конкретизації значень інших членів речення. У реченні можуть відокремлюватись як пунктуаційно, що супроводжується комами, тире або дефісом, так і мовними засобами – паузами та тире. Найбільшу кількість серед проаналізованих одиниць у романі «Амадока» становлять відокремлені обставини, а також означення, зрідка трапляються додатки та прикладки.

У досліджуваному романі ми виявили відокремлені обставини, що виражені прислівниками, одиничними дієприслівниками, дієприслівниковими зворотами та іменниками у непрямих відмінках. Отож, відокремлюються обставини у таких випадках:

коли дієприслівник у реченні стоїть перед дієсловом: «Працівники, похнюпившись, розбрелися келіями» [1, с. 34]; «Коли ти, спам'ятавшись, у присмерку повертався до її будинку, від страху тобі аж кінцівки зводило, викручувало спазмами шлунок і кишківник, закладало вуха» [1, с. 199]; «Фрасуляк, насупившись, ступав крок назад, але вчитель Якимчук тут же робив крок уперед, знову впираючись люфою в гудзик на животі твого прадіда» [1, с. 266];

коли вони виражені дієприслівниковими зворотами: «Вона мовчала, не зводячи з професора запитального погляду» [1, с. 56]; «Ми плелися, тягнучи за собою десятки возів, незграбні, неоковирні, позбавлені здатности до маневрування» [1, с. 420]; «Тримаючи її в повітрі, він спритно вирівняв стоси фотографій і скріпив усе гумкою» [1, с. 131].

Інколи дієприслівникові звороти, вжиті у реченні, можуть надавати йому певного експресивного навантаження: «Вона втрачає притомність, спазматично заковтуючи воду, коли Пінхас знову знаходить її зап'ястя і з зусиллям, застрягаючи в намулі, шпортаючись серед покручених коренів, зіслизаючи знову і знову в баюру, витягає дівчину на поверхню, кладе головою на вигадливо вигнутий риб'ячим хвостом корінь верби» [1, с. 235]; «Там цокали підборами жінки, повертаючись надвечір додому, щоб за кілька хвилин знову вийти у двір у зручному взутті та спортивних штанях, ведучи на повідці собаку» [1, с. 30].

Особливо виразними є речення, в яких дієприслівникові звороти використовуються разом з іншими ускладнювальними елементами, пор.: «Вагончик неспішно виповзав нагору, зачерпуючи сонячне світло або сіру імлу, примножену водами Дніпра» [1, с. 29]; «Він багато усміхався, цей веснянкуватий красунчик, показуючи гарні великі зуби» [1, с. 16].

Також виділяються обставини, що виражаються прийменниково-іменниковими конструкціями. Обставини цього типу можуть бути непоширеними, що представлені лише іменником з прийменником, або поширеними (значно частіше), доповненими пояснювальними словами: «Йому нічого не загрожує, на відміну від цих людей, що беззахисно перед ним розкриті» [1, с. 718]; «Вона сумно і розчаровано усміхалась – і його рот, незважаючи на біль у всьому черепі, на скреготіння десь там, під вухами, жалюгідно посмикувався» [1, с. 15]; «Там, біля цього струмка, він кілька разів засинав, а прокинувшись, продовжував пити, засинаючи отак, з обличчям у воді, з пораненим тілом, обліпленим мокрим брудним одягом» [1, с. 388]; «Там, під цим столом, сидів Пінхас, підібгавши ноги і обійнявши себе так міцно, ніби боявся, що його тіло от-от збіжить, як молоко, і процідиться назовні крізь щілини в підлозі» [1, с. 354].

Обставини можуть відокремлюватися на початку, в середині і в кінці речення. В аналізованому романі найбільш поширеними є обставини місця та способу дії: «Там, на Соловках, геніяльність перекладача загострилася до краю» [1, с. 589]; «Я стояв там, угорі, поруч із кам'яними митрополитами, заляпанями голубиним послідом, і час від часу зиркав додолу, на дрібну постать мого наставника, який не відводив від мене погляду, закинувши обличчя догори» [1, с. 42].

Відокремлені означення можуть відокремлюватися за таких умов:

1. Постпозитивні означення, виражені дієприкметниками у поєднанні з дієприкметниковим зворотом, якщо вони стоять безпосередньо після означуваного слова, наприклад: «Це не тремтіння землі від вибуху, а знавіснілий галоп мого серця, розбурханого зі сну» [1, с. 540]; «Про чоловіка, з яким ви ще вранці курили, вдивляючись у рівнину, яка зовсім недавно використовувалась для сільського господарства, а тепер його мертве тіло, поламаними кістками вивернуте назовні, ти тягнеш у плащ-палатці поміж сільськими будинками до підвалу, облаштованого як лазарет, наповненому смородом гангрен і стогоном» [1, с. 825].

2. Постпозитивні непоширені означення (два і більше), які залежать від члена речення, вираженого іменником чи займенником, наприклад: «І все ж його серце було разом із бібліотекою: у двоповерховій кам'яниці, зручній і затишній, ще й розташованій у вигідному й доброму місці» [1, с. 286].

Задля увиразнення означуваного слова авторка іноді може відокремлювати компоненти речення не комами, а тире: «Пінхас чув його розгублений голос – спершу терплячий і тихий, із занудними інтонаціями людини, що звикла керуватись у своєму житті законами, логікою і здоровим глуздом, і цього ж чекає від інших» [1, с. 401].

Крім того, відокремлюється постпозитивне означення, виражене одиничними прикметниками чи дієприкметниками або дієприслівниковими зворотами, якщо вони

відносяться до особового займенника: «Натхненний ненавистю, він застосував усі свої таланти, він перевершив сам себе» [1, с. 793]; «Насправді він, із розбитим обличчям і зламаними ключицями й ребрами, цілком здавав собі справу в тому, що коїлося» [1, с. 288]; «Ти моя сім'я, — говорив він їй, поки вона, охоплена апатією, горілиць лежала на ліжку і витріщалась на стелю» [1, с. 794].

Відокремлюється означення тоді, якщо перед пояснюваним словом уже є інше означення, наприклад: «Ось він – старанний рожевощокий студент, багатообіцяючий і винятково обдарований» [1, с. 570]. Як бачимо, такі конструкції, не ускладнюючи структуру речення, надають йому певного стилістичного відтінку, в даному випадку – позитивного.

У випадку коли разом стоять неугоджені та узгоджені означення, то їх відокремлюємо, наприклад: «Ось нарешті і червоно-білий мармур, вкритий тонкими прожилками, з переливами ніжно-рожевого і бордового кольору, схожого на окислену кров» [1, с. 845].

У романі особливо виразні можливості мають поширені та непоширені відокремлені прикладки. Автор використовує їх для досягнення більш стиснутого і компактного викладу, що чітко розмежує основні та другорядні ідеї. Відокремлення дозволяє лаконічно надавати додаткову інформацію: «Вам подобаються бібліотеки, ці скарбниці людської мудрости?» [1, с. 419]; «Пристрасний промовець, він вирізнявся тим, що у своїх критичних статтях порівнював легкий і пінистий імпресіоністичний стиль із зашкарубленими й плоскими трактуваннями» [1, с. 658].

Автор також відокремлює постпозитивні прикладки, які виконують функцію доповнення або роз'яснення – вони вказують на певну ознаку описуваного предмета – соціальний стан або родинні зв'язки особи: «Але Богдан, син її колишнього коханого, онук коханої її дядька, завадив» [1, с. 795].

Уточнювальна роль прикладки також є виразною, коли вона разом з іменником формує власну особисту назву: «Господар, Богданів батько, щось пояснював» [1, с. 52]; «Лана Лялюк, гарненька блондинка з виголеними скронями, енергійно міряє студію своїми довгими ногами на масивних лакованих підборах» [1, с. 823]; «Мій син, Богдан Криволяк, щойно повернувся з фронту, і ми з ним знайшли спільну мову після багатьох років непростих стосунків, в яких є також і моя частка провини» [1, с. 828].

У романі представлені поодинокі приклади відокремлених додатків. Вони мають значення винятку або заміни і складаються з відмінкових форм іменників з прийменниками крім, за винятком, замість, зокрема, особливо, навіть та ін. Зокрема у реченнях: «Йому здавалося, що якби він зараз обернувся, то не побачив би нічого, крім порожнечі, безлюддя, мутнявої імли, яка розчинила в собі земну твердь і повітря» [1, с. 381]; «Адже, за винятком двох днів, коли їздиш до міста і на кілька годин з'являєшся в інституті, решту часу наглухо замкнута в стінах моєї холоднуватої кімнати, і в прогулянку на пів години, 15–20 кроків вперед і 15–20 кроків назад стежкою уздовж будинку, або вздовж грядок, скопаних біля фруктових дерев, з яких опадає листя» [1, с. 711]; «Замість славити, він перевіряв» [1, с. 564]; «Через нього проходило багато листів, зокрема – різних неблагоннадійних елементів» [1, с. 843]; «Романа взагалі найбільше мені подобається своєю уважністю до інших, особливо до людей літнього віку» [1, с. 803]; «Зрештою, навіть на цих фотографіях, де вона років на двадцять молодша, видно, що очі темні» [1, с. 191].

Висновки. Отже, у романі Софії Андрухович «Амадока» відокремлені члени речення використовуються широко. Аналіз показав, що письменниця вміло застосовує ці синтаксичні конструкції, що додає тексту емоційної напруги та допомагає чітко передати переживання і настрої героїв. Вони природно вплітаються в оповідь, дозволяючи виразно відобразити деталі, що підкреслює унікальний авторський стиль.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрухович С. Амадока: роман. Львів: Видавництво Старого Лева, 2023. 832 с.
2. Мойсієнко А. Сучасна українська літературна мова. Синтаксис простого ускладненого речення. Київ: Видавничий дім «Персонал». 2009. 208 с.
3. Слинко І. І., Гуйванюк Н. В., Кобилянська М. Ф. Синтаксис сучасної української мови: проблемні питання. Київ: Вища школа, 1994. 670 с.
4. Шульжук К. Синтаксис української мови: підручник. Київ: Академія, 2004. 408 с.

ФОРМУВАННЯ УСНОМОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Усномовленнева компетентність є важливою складовою частиною загальної мовленнєвої культури особистості, що забезпечує здатність ефективно спілкуватися та виражати свої думки у різних життєвих ситуаціях. Формування цієї компетентності – одне із ключових завдань сучасної освіти, особливо на етапі старшої школи, коли учні готуються до самостійного життя та професійної діяльності. У закладах загальної середньої освіти забезпечення належного рівня усного мовлення складає основу розвитку креативного мислення, комунікаційних навичок та самовираження особистості. При цьому особливого значення в умовах сучасного інформаційного суспільства набуває успішне володіння усним мовленням старшокласників як однією з базових компетенцій, актуальної для успішної соціальної інтеграції кожного школяра.

Мета статті – дослідження процесу формування усномовленнєвої компетентності старшокласників у закладах загальної середньої освіти, визначення методичних підходів, що сприяють ефективному розвитку усного мовлення. У статті розглянуто педагогічні засоби, інтерактивні методи та стратегії, що допомагають учням удосконалювати навички усного мовлення у різних комунікаційних ситуаціях.

Формування усного мовлення учнів старших класів спрямовано на «підвищення теоретичного і практичного рівня культури міжособистісного спілкування» [5, с. 5], публічного мовлення, виробленню усномовленневих умінь і навичок.

Усне мовлення – це один із різновидів мовленнєвої діяльності, форма комунікації, що відбувається за допомогою звукових сигналів, тобто мови, вираженої голосом. Воно передбачає використання мовних засобів для передачі інформації, емоцій, почуттів і думок у процесі безпосереднього спілкування між людьми. Як один з основних і природних способів взаємодії у повсякденному житті, усне мовлення володіє засобами, що дозволяють оперативно й динамічно реагувати на певні ситуації.

М. Стельмахович зазначав, що усне зв'язне мовлення «може бути повністю зрозуміле на основі його власного предметного змісту. Щоб його зрозуміти, немає потреби спеціально враховувати ту окрему ситуацію, в якій воно виголошується, усе в ньому ясно для іншого з самого контексту мовлення: це контекстне мовлення» [9, с. 106].

Старший шкільний вік є періодом формування особистості, коли учні не лише прагнуть нових знань із певних предметів, а й готуються до дорослого життя. Успішне володіння усним зв'язним мовленням дає можливість старшокласникам зрозуміло та ефективно висловлювати свої думки, вміти їх аргументувати, формувати лідерські навички за допомогою впевненого мовлення, комунікувати та брати участь у різних дискусіях, обговореннях та дебатах.

Для того, щоб залучити учнів до активної мовленнєвої діяльності, вчителі можуть використовувати різноманітні методи, прийоми та засоби. До них можна віднести:

1. Дискусії та дебати, які дають можливість учням навчитися чітко формулювати власні думки, відстоювати свою позицію, аргументувати її, вміти відповісти на зауваження опонентів.

2. Комунікаційні ситуації, що дозволяють учням виконувати рольові завдання, за допомогою яких імітувати життєві ситуації, обговорювати їх, підбирати потрібні мовні засоби в конкретних умовах спілкування.

3. Театралізовані завдання, що дають можливість емоційно та виразно говорити, розвивати вміння використовувати невербальні засоби комунікації.

4. Інтерактивні методи, використання яких сприяє залученню учнів до сучасного формату спілкування.

Відзначимо, що інтерактивні методи дедалі більше стають невід'ємною частиною освітнього процесу. О. Пометун ділить інтерактивні технології, компонентами яких є інтерактивні методи, «залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності на такі:

1. Кооперативного навчання (робота в парах, ротатійні (змінювані) трійки, карусель, робота в малих групах, акваріум тощо);

2. Колективно-групового навчання (обговорення проблеми в загальному колі, мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм (брейнстормінг), розв'язання проблем тощо);

3. Ситуаційного моделювання (симуляції, ситуації за ролями та інші) ;

4. Опрацювання дискусійних питань (метод ПРЕС, займи позицію, континуум (*безперервність, нерозривність явищ, процесів*), промови, доповіді, інтерв'ю, дискусії, дебати тощо) [8, с. 27].

У методиці навчання усного мовлення до інтерактивних методів відносяться монологічні висловлювання, діалогічні та полілогічні обговорення, мультимедійні презентації, онлайн-платформи обговорень тощо.

Під час інтерактивних обговорень старшокласники залучаються до активного діалогу чи полілогу, обмінюються думками, ідеями, що розвиває їхнє критичне мислення, сприяє успішному наведенню аргументів, переконань.

Використання презентацій (як методів навчання усного мовлення) допомагає учням структурувати власні висловлювання, робити їх наочними й одночасно навчально-виховними.

Віртуальні класи та платформи дозволяють старшокласникам брати участь у дискусіях, не виходячи з класу, що відкриває можливості для розвитку мовленнєвих навичок у глобальному контексті.

У процесі методичного підходу до навчання української мови, особливо під час формування усномовленнєвих умінь і навичок, застосовуються спеціальні терміни та поняття, що є потрібними для засвоєння. Серед них: текст, висловлювання, монолог, діалог, полілог, супереча, розповідь, сторітелінг, репліки, роздум, суперечка та багато інших.

У свою чергу, майбутні вчителі-філологи під час засвоєння курсів «Методика навчання української мови», «Педагогіка», «Психологія» для навчання учнів ЗЗСО, мають засвоїти актуальні поняття, що сприяють формуванню усного мовлення, до яких належать: дидактика (як «один із розділів педагогіки, який вивчає закономірності засвоєння знань, умінь і навичок, формування переконань; визначає обсяг і структуру змісту освіти, вдосконалює методи й організаційні форми навчання, вплив навчального процесу на особу» [3, с. 7], лінгводидактика («загальна теорія володіння мовою в умовах навчання» [4, с. 55], мовні закономірності («взаємозв'язок між лінгвістичною теорією та мовленнєвою практикою, залежність наслідків навчання і засвоєння мови від потенціалу мовленнєвого середовища, створюваного в процесі навчання і в повсякденному житті» [6, с. 30].

Для формування українського усного мовлення актуальним є враховування таких принципів навчання, яких мають дотримуватися вчителі-філологи: принцип наочності, доступності, активності, послідовності, свідомості, колективності тощо.

О. Біляев перелічує і характеризує методи навчання української мови і мовлення, які має використовувати вчитель на уроках української мови, а саме: «усний виклад вчителем матеріалу, бесіда вчителя з учнями (евристичного, повторювального або узагальнюючого характеру), спостереження учнів над мовою під керівництвом учителя, метод вправ, робота з підручником, іншим навчальним посібником та методичними джерелами» [1, с. 310–311].

М. Вашуленко пропонує застосувати на уроках української мови під час формування усного мовлення такі методичні прийоми: «аналіз (поділ слів на звуки, морфеми тощо); синтез (утворення складів з окремих звуків, речень зі слів тощо); порівняння (різна вимова голосних і приголосних); мовний розбір (частковий і повний (фонетичний, морфологічний та ін.); списування (як орфографічна вправа)» тощо [2, с. 9].

Засоби навчання мови і розвитку мовлення – це «ідеальний або матеріальний об'єкт, який використовують для засвоєння знань, формування досвіду пізнавальної та практичної діяльності» [7, с. 8]. До засобів навчання української мови належать: «навчання рідної мови та мовлення на заняттях; організація спілкування дітей у різних видах діяльності (ігровій, побутовій, трудовій); сприймання різних видів зображувального мистецтва; використання технічних засобів навчання; художня література; культурне мовне середовище, мова педагога» [7, с. 8].

Описані закономірності, методи, прийоми, принципи, засоби, які застосовуються в педагогічній діяльності вчителя-філолога, сприяють кращому засвоєнню знань про мовлення і формуванню мовленнєвих умінь, допомагають розумінню особливостей говоріння, відтворенню та створенню усних текстів відповідно до вимог навчальної програми.

Робимо висновок, що формування усномовленнєвої компетентності старшокласників є важливим завданням сучасних закладів загальної середньої освіти. Розвиток навичок усного мовлення сприяє успішній комунікації учнів, їхній соціальній адаптації та підготовці до подальшої професійної діяльності.

Використання різних педагогічних засобів, інтерактивних методів допомагають ефективно вдосконалювати мовленнєві вміння школярів. Успішне поєднання традиційних і сучасних підходів до навчання дозволяє створювати сприятливі умови для розвитку усномовленнєвої компетентності відповідно до вимог освітньої програми, формуючи в учнів уміння не лише слухати і розуміти, але й висловлювати свої думки чітко та аргументовано.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біляєв О. Методика викладання української мови: енциклопедія. Київ: «Українська енциклопедія» імені М. П. Бажана». 2000, 311 с.
2. Вашуленко М. Методика навчання української мови в початковій школі. Київ: Літера ЛТД, 2011. С. 370.
3. Малафійк І. Дидактика: навч. посіб. Київ: Кондор, 2009. 397с.
4. Омельчук С. Сучасна українська лінгводидактика. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2019. 55с.
5. Палихата Е. Основи діалогічного спілкування: навчально-методичний посібник. Тернопіль: ФОП Осадца Ю. В. 2021. 168 с.
6. Пентилюк М. Методика навчання укр. мови. Київ: «Ленвіт», 2005. 400 с.
7. Пентилюк М. Практикум з методики навчання української мови. Київ: Ленвіт, 2003. 302 с.
8. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Науково- методичний посібник. Київ: Видавництво А.С.К., 2004. 136 с.
9. Стельмахович М. Розвиток усного мовлення на уроках української мови в 4–8 класах. Київ: Рад. школа, 1978. 190 с.

*Вільгоцька Зоряна
Науковий керівник – доц. Бородица Світлана*

ПСИХОТРАВМА МИНУЛОГО У СТРУКТУРІ ДЕТЕКТИВУ

«ЕСКОРТ У СМЕРТЬ» І. РОЗДОБУДЬКО

У сучасній масовій літературі домінує жанр детективу. Відповідно автори почали урізноманітнювати сюжети своїх текстів цікавими деталями та елементами. Одним із таких компонентів стала психотравма минулого, що не лише розкриває особистість персонажів, а й інтригує читача упродовж всього твору. Автори таким чином створюють багатоплановий наратив, у якому відповідно взаємодіють і тісно співіснують зовнішні події і різноманітні психологічні аспекти, що рухають розслідування вперед. Завдяки цьому детективи стають чимось більшим, аніж звичайною розповіддю про конкретний злочин чи етапи його розкриття. Такий детектив перетворюється на дослідження тієї чи іншої травми, її впливу на життя конкретної людини, а також способів, за допомогою яких вона намагається подолати життєві труднощі та психологічні потрясіння.

Метою статті є дослідити роль психотравми у сюжеті детективного роману «Ескорт у смерть», а також особливостей характеру головних персонажів, їхньої емоційної стабільності в цьому творі; розкрити травматичність подій минулого та їх деструктивний вплив на психічний стан, поведінку персонажів, їхнє вміння приймати раціональні рішення і будувати взаємини з оточенням; розглянути, як психотравма сприяє активному розвитку подій у сюжеті та як завдяки їй авторці вдається заострити інтригу.

Мотив психотравми простежуємо у творах, де саме головні персонажі постраждали від тієї чи іншої події на фізичному та психоемоційному рівнях і несуть цей тягар минулого разом із собою у майбутнє. Такі травми не завжди прямо пов'язані зі справою, яку розслідують, але попри це, вони стають невід'ємною частиною сюжету, а також можуть яскраво охарактеризувати особистість головного персонажа. Цей елемент підкреслює наскільки сильно така травма впливає на життя особи саме на підсвідомому рівні.

Яскравим прикладом такої теми є роман «Ескорт у смерть» І. Роздобудько, де травма минулого вдало підкреслила глибину почуттів головного персонажа-детектива, а також жінки, що так сильно його кохала. Спочатку можна було припустити, що вона лише фон для подання фактів, проте, заглиблюючись у сюжет, помічаємо її функцію мотиватора до дій для Романа. Потрясіння, що сталося в минулому, було заблоковане свідомістю чоловіка та попри це впливало на його поведінку все подальше життя: «Він уперше за багато років згадав своє перше

кохання» [12, с. 139]. Застосування цього елемента надало сюжету додаткового драматизму та створило особливу атмосферу роману. Розкриття справи забезпечує Романові не тільки професійний успіх, а й відкриває перед ним світ його власних прихованих травм та змушує пригадувати страшне минуле: «Романові спало на думку, що впізнати її він міг би набагато раніше – у свої тридцять сім Світлана лишалася такою ж непередбачуваною, навіженою, особливою, якою була й у сімнадцять» [12, с. 148]. Трагедії, що сталися в минулому Романа та Світлани, у творі є певним інструментом, який дозволяє зрозуміти мотиви підозрюваних, а також способом переглянути свій спосіб життя.

І. Роздобудько в романі впевнено розширює детективну складову, активно розбудовуючи психологічну драму. Психотравма, від якої Роман та Світлана намагаються втекти, щоразу нагадує про себе через низку подій та художні деталі, вплетені в головне розслідування. Це і стає найбільшим тригером для розкриття таємниць головних персонажів: «Я цілком нормальна. Ти хочеш пояснень? Ти досі нічого не зрозумів? Що ж, усе простіше, ніж ти гадаєш. Але що ти можеш зрозуміти?... Що ти можеш знати про щохвилинний біль і тридцять шість (тільки уяви – тридцять шість!) операцій. Що ти можеш знати про відчай від того, що лишилася жити після дванадцяти порізів та пречудового польоту з сьомого поверху? Як можна пояснити ненависть до таких, як ти, – ніжних білявих янголів, що мимохідь псують життя всім, хто зустрічається на їхньому шляху? А я могла б так любити тебе...» [12, с. 129]. Як результат – простежуємо не тільки ланцюг розкриття злочину, але і внутрішню боротьбу персонажів зі своїми переживаннями. Вони упродовж всієї історії відкривають для себе нові приховані або ж просто забуті елементи з минулого та сховані глибини власної особистості.

Психотравма в детективі дозволяє не лише розкрити та проаналізувати минуле Світлани та Романа, але й розглянути її у контексті їхнього сьогодення, відтворити причинно-наслідкові зв'язки. Страх Лани відчувати той самий біль, що спричинив їй чоловік, формує її бажання помсти та пояснює вбивства, нею скоєні: «Цей лялькар поволі зрізає нитки, що ведуть до кінцівок. Я усе це пережила. Найголовніша нитка, до речі, виходить із серця, і зрізати її найлегше, адже тоді ти ще якимось тримаєшся на ногах. Ніхто не помічає, що тебе вже немає... Ти говориш, смієшся, ти рухася, ти вдаєш життя, але вже нічого не пов'яже тебе з ним» [12, с. 142]. Читач починає розуміти, що тендітна жінка-інвалід вмilo маніпулює людьми і це вміння у неї з'явилося внаслідок довгих нав'язливих роздумів щодо подій минулого, а також під час планування помсти. Варто зауважити й те, що Світлана постраждала не тільки на психоемоційному рівні але й на фізичному, що у свою чергу посилює ступінь її страждань. Цей подвійний фактор травматизації вплинув на її загальний стан набагато більше, адже комплексна травма, що поєднує декілька аспектів, суттєво ускладнює процес реабілітації та подолання наслідків. У випадку жінки все закінчилось тривалим стресом та явними психічними порушеннями. Скориставшись прийомом нагромадження травм, І. Роздобудько дозволяє читачеві зрозуміти, наскільки багато психічних травм у характері Світлани, які з них є набутими, а які вродженими, та що саме їх зумовило.

Уважний читач просто розкриває символічне значення психотравми в цьому детективному романі. Травми минулого стали умовним дзеркалом подій, з якими Роман стикається під час розслідування та зустрічей зі Світланою. Етапи слідства немов знову повертають його до листа від Лани: «Привіт, мій золотоголовий янголе!... Коли ти читатимеш цього листа, мене вже не буде на цьому світі... Не лякайся ще й тому, що все скінчилось, усе вже позаду й ніхто не здогадується, що у смерті «красивої та молодої» винен саме ти. Відтак заспокойся і спробуй дочитати цього останнього листа до кінця» [12, с. 21]. Злочин метафорично пов'язаний з його страхами та внутрішніми конфліктами. Можемо припустити, що переконання чоловіка в тому, що дівчина з його юності мертва, змушує його на підсвідомому рівні цікавитися розслідуванням вбивства та причинами її зникнення.

Своєрідними символами є також жертви Світлани, адже вона обирає тих чоловіків, які зовнішньо схожі на Романа. Вбиваючи кожного з них, вона ніби позбавлялася того тягаря, що несла усе своє життя. Для згадки про це Лана зберігала пасма волосся чоловіків, таким чином запевняючи себе, що її кривдник отримав заслужено: «Як клубок змії, виповзло переплетене клоччя білявого та рудуватого волосся...» [12, с. 142]. Під час розмови з Романом жінка запевняє його, що «усі ці вбивства – на твою честь, мій золотоголовий янголе!» [12, с. 146]. Певною мірою вона це робить, щоб детектив відчув свою провину за ті події, що сталися, та вчинки, скоєні Світланою. Цей символізм забезпечує тісний зв'язок між зовнішнім світом жінки та її внутрішніми переконаннями.

Отже, травматичний досвід персонажів у детективному романі «Ескорт у смерть» І. Роздобудько дозволяє глибше зрозуміти вчинки, психологічний стан персонажів, виступаючи і засобом розкриття внутрішніх переживань та особливостей взаємостосунків з іншими персонажами. Такий авторський хід забезпечує додатковий рівень напруги та відповідний драматичний ефект. Крім того, мотив психотравми створює подвійний конфлікт в кожного героя: зовнішній – розслідування справи та внутрішній – подолання психологічних напруження і страхів. Він певною мірою ставить перед читачем питання, наскільки будь-яка травма може перетворити людину на заручника її власних переживань та потрясінь і навіть ізолювати від суспільства. Можемо сказати, що психотравма минулого у детективі авторки є ключовим елементом, що надає сюжету багатомірності та інтриги, збагачуючи сюжетно-композиційну структуру твору і значно розширюючи його тематичне поле.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуляк Т. Ключові мотиви жіночого детективу І. Роздобудько та Д. Л. Сейєрс. Літературознавчі студії: компаративний аспект. Івано-Франківськ: Симфонія форте, 2014. Вип. 2. С. 15-21.
2. Роздобудько І. Ескорт у смерть: роман. Львів: Кальварія, 2002. 142 с.
3. Філоненко С. О. Закон і порядок: класичний канон детективного жанру. Актуальні проблеми іноземної філології: Лінгвістика та літературознавство. 2009. Вип. 4. С. 101-112.

Грущак Мар'яна
Науковий керівник – доц. Бородіца Світлана

САТИРИЧНЕ ЗОБРАЖЕННЯ ДІЙСНОСТІ В ПОВІСТІ «ІВАН ІВАНОВИЧ» М. ХВИЛЬОВОГО

Художній світ повістей М. Хвильового, часто абсурдний, представлений у трагічних формах, а то й сатиричних. «Комічне і трагічне, проявляючись у формі веселого та сумного, своєрідно відображають перехідні стани і конфліктуючі сили, уособлені в певних суспільних явищах і подіях» [3, с. 164]. Трагічна та сатирична форми мають спільну та дуже важливу місію – викриття вад суспільства. Розуміючи відмінність між комуністичним ідеалом та жорстокою реальністю, письменник вирішив відтворити тогочасну дійсність за допомогою сатиричних засобів.

У «Літературознавчій енциклопедії» (у двох томах), укладеній Ю. Ковалівим, знаходимо таке визначення терміну: «Сатира (лат. satira, sidsatura – суміш, усяка всячина) – особливий спосіб художнього відображення дійсності, який полягає в гострому осудливому осміянні негативного. У вузькому розумінні сатира – твір викривального характеру» [5, с. 611]. Таким чином у сатиричному творі, спрямованому проти соціально шкідливих явищ дійсності, автор гостро і непримиренно викриває «лицемірів, ренегатів і зрадників», а також явища, що суперечать естетичному ідеалові. Таку сатиру в 20-30-х роках ХХ століття писав М. Хвильовий, де виділяємо оповідання «Кімната ч. 2», «Заулок», «Колонії, вілли...», «Свиня», «Шляхетне гніздо» у дебютній прозовій збірці «Сині етюди» (1923). З того часу сатира була від'ємною частиною його непроминальної творчості.

Найяскравіше сатиричний хист М. Хвильового, вважаємо, виявився в повісті «Іван Іванович» (1929). Гостра іронія, нищівний сарказм письменника спрямовані проти тих українців-обивателів, котрі скористалися плодами революції і проникли в усі сфери суспільного життя [3, с. 163].

Читач бачить картину «новітньої революційної інтерпретації», «мажорно-монументального реалізму» життя Івана Івановича та його родини. Письменник постійно наголошував на тому, як жила сім'я раніше та які зміни у ній зумовила революція: так, дружина Івана Івановича тепер «обожнює» книги Леніна та Маркса, але іноді тягнеться рукою до Мопассана, а головний персонаж Іван Іванович постійно думає над тим, як стати прикладом для наслідування серед «партійної маси», яку він же і зневажає.

Зазначимо, що, описуючи персонажів та їхній спосіб життя, передусім у першому розділі повісті, М. Хвильовий постійно іронізував. Це засвідчує хронотоп міста, що антропоморфізується. Іронічна персоніфікація конденсується в одній фразі: «з голови до п'ят революційного города» [8, с. 7]. Така характеристика безсумнівно наповнена нотками

глузування над поспішною перебудовою радянського суспільства, кожен член якого намагається довести владі свою відданість. Градаційно цей зміст розгортається в анекдотичну ситуацію соціалістичного змагання між будинками за краще обслуговування мешканців, коли температуру в будинку (щоб довести, що вони кращі!) піднято занадто високо, проте його мешканці, хоч і страждають від перегріву, схвалюють такі заходи комунальників [9, с. 94].

М. Хвильовий акцентував увагу на багатьох ракурсах життя Івана Івановича – від інтер'єру будинку до зображення побуту та портретів головного персонажа і членів його сім'ї. Завдяки іронічній персоніфікації помешкання Івана Івановича читач помічає неоднозначні натяки (наприклад, використання слів «пролетарський», «революційний»). Варто наголосити, що зіставлення характеристик живої істоти й предмета (насправді важко поєднаних) забезпечує комічний ефект, що увиразнює страх людей через своє походження, так як статус людини в радянській державі визначали за соціальним походженням, а не за інтелектуальними здібностями чи професійними якостями. Хоч дім завжди був символом родинного буття, у повісті через пануючу ідеологію він теж став об'єктом перевірки пролетарського стану персонажів. Опис «пролетарського» будинку Івана Івановича теж виразно іронічний.

Завдяки таким комічним засобам, як пародія, гіпербола, гротеск, М. Хвильовий оголював замасковане обличчя революційних ідеалів. Образ «ідеальної» сім'ї головного персонажа – це пародійне зображення тих сімейних відносин, до яких нібито прагнуть Іван Іванович та його дружина. Дуже важливим є й іменування героїв: товариш Жан (партійна кличка Івана Івановича), Галакточка (Марфа Галактіонівна), «сина назвали революційним ім'ям – Май», а доньку не менш революційним – Фіалка» [8, с. 9]. Очевидно, що імена теж є важливою частиною викриття претензійності їх носіїв. Наприклад, дружина головного персонажа порівнює себе з галактикою, що охоплює всі сфери життя: піклування про чоловіка та дітей, роботу в партії та навіть приховані інтимні стосунки з другом Івана Івановича. Ще одним важливим комічним прийомом є висміювання автором продуманого процесу переодягання у старий одяг, щоб продемонструвати удавану близькість із простим народом. Антитезою до таких ситуацій є забезпечений спосіб життя Івана Івановича та його міщанська чотирикімнатна квартира.

Іван Іванович – працівник партапарату, дрібний чиновник. Він намагається виглядати благородною людиною, хоч насправді є лукавою та нещирою особою, що дбає тільки про власні інтереси. Хоч на початку твору прочитуємо інформацію про революційне минуле головного персонажа, але з плином часу він відмежувався від нього. Внутрішній світ Івана Івановича можна описати словами: духовна бідність, фальшивість, двоєдушність та ін. Очевидно, що всі ці аморальні якості є неприйнятними для сильних особистостей із чітким світоглядом та ясними ідеалами. Проте чиновник-кар'єрист та його дружина Галакта демонструють свої маски у двох середовищах – партійному (зовнішньому) та сімейному (внутрішньому). Прикметно, що навіть вдома, де всі люди мали б поводитись природно, чоловік і дружина продовжують грати ролі одне перед одним, працівниками та навіть перед собою. Варто згадати ще одну важливу сатиричну деталь як ознаку псевдодіяльності Івана Івановича – винахід мухобійки, що на його думку, принесе велику користь людству, а насправді – нікому не потрібна річ.

Серед багатьох художніх деталей у повісті значну роль відіграє емоційно-образна, поєднуючи оцінку автора та акцентований характер розуміння її читачами. Вона поступово трансформується в сатиричну, бо викликає сміх. Так, М. Хвильовий у короткій анотації до повісті вказував на значущість художніх деталей – «сім'я, друзі, винаходи, взагалі деталі його зворушливого життя» [8, с. 6]. Авторова деталь функціонує за семантично-стильовим принципом, є основою сатиричної типізації як один з елементів гіперболи, пародії, гротеску. У повісті «Іван Іванович» сатирична деталь розкриває подвійне обличчя пристосування, природу його суспільної мімікрії краще, ніж це зробили б великі розлогі описи. Кожна вжита письменником деталь підпорядкована художньому осмисленню тієї чи іншої сторінки доби лозунгів і лицемірства [8, с. 97].

Сатирична деталь М. Хвильового, котрий мав виняткове почуття гумору, збагачена новими емоційно-естетичними відтінками. Наприклад, у повісті «Іван Іванович» можна виділити такі художні сатиричні деталі:

- портретна: «її чорне волосся і тепер підстрижене, але з таким похвальним розрахунком, що на партзібранні її можна було називати «товаришкою Галактою, а дома – Марфою Галактіонівною» [8, с. 8];

- психологічна: «Я вже й сам не радий, що маю такий палкий характер і таку більшовицько-витриману натуру» [8, с. 13];
- символічна: винахід мухобійки є символом деградації головного персонажа як типового представника партії.

Найбільш виразною художньою деталлю М. Хвильового є сатиричний портрет, завдяки якому читач розкриває певні аспекти особистого життя персонажів. А це відповідно визначає іронічне узагальнення образів і викриття їхніх справжніх намірів та думок. Портрети головних персонажів дуже стислі, а відтак завдяки майстерності письменника добре характеризують їхні спосіб життя, особливості характеру та звички.

М. Хвильовий концептуально використовував засоби сатири для реального відтворення соціалістичного ладу. Наприклад, за допомогою пісні Явдохи автор художньо обрав сюжет: з одного боку, нібито мажорна нарація, а з іншого – начебто дражнить: «У народі ходить звістка, що на вас ще буде чистка... Ось тоді моя рука РСІ й партейная КаК'а» [8, с. 10]. Пісня куховарки виявила найбільший страх Івана Івановича та всіх радянських держслужбовців – «чистка», що ототожнюється для них із загибеллю і тим самим робить видимою невідповідність між їхнім витвореним образом та справжніми бажаннями. Опозиція трагічного-сатиричного в житті головного персонажа вияскравлює його жалюгідні спроби виглядати жертвою різних обставин, а тому відверто оголює його негативне єство.

Автор майстерно розкрив психологію радянських чиновників і через пейзажні картини, що мають глибокий політичний підтекст. Так, опис степу в повісті на перший погляд видається недоречним, оскільки основним топосом є місто. Проте акцентуємо увагу, що це не опис природи, а іронічний погляд автора на ідеологічно заангажоване мистецтво, «...де прекрасні горизонти тривожать душу тією легенькою тривоною, що не запалює тебе бунтом дрібно-буржуазного імпресіонізму, а зовсім навпаки, ласкає радісним спокоєм мажорно-монументального реалізму» [8, с. 11]. Це – специфічно амбівалентна ідеологічна структура, в якій контраст між бунтом – імпресіонізмом і спокоєм, застиглістю – мажорно-монументальним реалізмом не фокусує погляд на топосі як такому, а переводить пейзажну деталь у царину політико-літературознавчих дискусій, що мали місце в 20-х роках ХХ століття в Україні [9, с. 98].

Безмістовність життя Івана Івановича стає зрозумілою після його звільнення з роботи. Впевненість цієї сім'ї дивним чином зникає, а мінорний тон змінює мажорний. У цій частині твору письменник детально описав поведінку персонажів та навіть жести, що віддзеркалюють їхній внутрішній світ. Таким чином, М. Хвильовий у сатиричній повісті «Іван Іванович» змодельовав новий соціальний тип індивіда більшовицької держави – людини-маски, що позбавлена власної думки та можливості вибору. Вона постійно приховує своє справжнє обличчя та наміри за вдаваною добротою, людяністю та відкритістю, а насправді піклується тільки про власні блага.

Отже, в художній структурі повісті «Іван Іванович» домінує негативний тип головного персонажа, що уособлює тогочасне партійне чиновництво. Саме тому сатира, яку так вдало використовує письменник, забарвлена екзистенційними настроями суму та безнадії. М. Хвильовий, використовуючи різні засоби комічного зображення дійсності (від тонкого гумору через викривальну сатиру до гротеску) сміливо критикував більшовицьку владу та її пристосуванців. Відтак сатирична повість «Іван Іванович» залишається актуальною та гостро сучасною.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агеєва В. Українська імпресіоністична проза. Київ: Ін-т літ. ім. Т. Г. Шевченка НАН України, 1994. 158 с.
2. Безхутрий Ю. Хвильовий: проблеми інтерпретації. Харків: Фоліо, 2003. 495 с.
3. Гарачковська О. Жанрово-стильова типологія української сатирично-гумористичної прози доби «Розстріляного відродження». Філологічні науки. 2016. №7. С. 163-167.
4. Грабович Г. Символічна біографія у прозі Миколи Хвильового. Грабович Г. Тексти й маски. Київ: Критика, 2005. 312 с.
5. Літературознавчий словник-довідник / за ред. Р. Гром'яка, Ю. Коваліва, В. Теремка. Київ: Академія, 2006. 752 с.
6. Месич М. Микола Хвильовий та його доба (30-ті роки ХХ століття). Загреб, 2020. 47 с.
7. Павличко С. Психопатичний дискурс: Микола Хвильовий. Павличко С. Теорія літератури. Київ: Основи, 2009. С. 266-273.
8. Хвильовий М. Твори: у двох томах. Київ: Дніпро, 1990. Т. 2. 925 с.
9. Цюп'як І. К. Поетика повістей Миколи Хвильового. Дніпро, 2002. 161 с.

**ЕСТЕТИЧНІ ШУКАННЯ ПИСЬМЕННИКІВ-ШІСТДЕСЯТНИКІВ
У ЖАНРІ ПОВІСТІ**

У 1930-х роках яскраве українське відродження було безжалюбно знищене радянським режимом. Талановиті українські митці, зокрема М. Драй-Хмара, М. Зеров, М. Рильський, Є. Плужник, В. Сосюра, П. Филипович, М. Хвильовий та багато інших, зазнали репресій. Багатьох було розстріляно, ув'язнено або примушено служити владі. Загалом понад 300 українських літераторів зазнали репресивних дій і тільки 25 із них повернулися з таборів [3, с. 80]. Цей час – надто важка та трагічна доба в історії української літератури, що зазнала непоправних втрат.

Виступ Микити Хрущова, першого секретаря ЦК КПРС, на XX з'їзді партії 1956 року вважають початком десталінізації [1, с. 3]. У промові він розвінчав культ особи Сталіна, що стало важливим кроком у боротьбі з репресивною спадщиною тогочасного правління, передусім створивши сприятливі умови для лібералізації політики, суспільства, культури. Виступ Хрущова спонукав українську інтелігенцію переосмислювати історичне минуле, намагатися відновити довіру до держави, а також покласти кінець страху, який панував у країні упродовж десятиліть. Декомунізація суспільства охопила важливі сфери культури, освіти та економіки. Вона стала сигналом для молодшої української інтелігенції розпочати нову спробу національно-культурного відродження, відомого як рух шістдесятників [4, с. 74].

Метою статті є осмислити та схарактеризувати естетичні шукання письменників-шістдесятників у повістевому жанрі.

За енциклопедичним довідником «Рух опору в Україні: 1960-1990»: «Шістдесятники – це назва покоління української інтелігенції, що увійшло в культуру та політику України у другій половині 1950-х років, під час «відлиги», та найповніше творчо виявило себе на початку та в середині 1960-х» [6, с. 11]. Шістдесятники не тільки сприяли відродженню української культури, але й поєднували інтелектуальні зусилля з активною громадянською позицією, що дозволяло чинити активний спротив тоталітаризму. Діяльність шістдесятників стала важливим етапом в історії України, бо вона заклала основи для подальшої боротьби за державну незалежність та національні культурні цінності.

На ситуацію, яка виникала у тогочасному суспільстві, відразу відгукнулися українські митці, котрі у своїй творчості осмислювали складні історичні та сучасні їм проблеми. Відтак літературний процес у 1960-1980-х роках поживався в руслі посилення психологізму, уваги до історіософських тем, глибинних досліджень особистості та її конфліктів. Письменники відповідно до власної творчої позиції проголосили свободу творчості, безжалюбно розхитуючи панівний канон соцреалізму. У цьому контексті виділяємо низку українських повістей, які відкривали нові горизонти духовного світу авторів, їх творчий потенціал, засвідчуючи оригінальні художні свідомість та мислення, заґрунтовані у фундаментальні проблеми буття. Так, проза М. Вінграновського, Є. Гуцала, В. Дрозда, П. Загребельного, В. Земляка, В. Шевчука та ін. мала неабиякий вплив на розвиток української літератури другої половини ХХ століття. Кожен із них, змальовуючи широкий спектр думок і переживань українців, так чи так звертався до проблем національної ідентичності, культурної свідомості та справжнього патріотизму. Осмислюючи історичну трагедію українського народу, митці намагалися вплинути на тоталітарний режим, послабити його, при цьому закликали суспільство до змін, свободи, сміливих рішень. І звичайно усі суспільні, ідеологічні, духовні трансформації були відображені у творах шістдесятників. Передусім у повістях вони заглиблювалися у психологію, мораль та взаємостосунки між людьми. Наприклад, В. Дончик зазначав, що Є. Гуцало був незвичайним письменником, який зумів вловити не лише основні тенденції людської душі, а й її нюанси, адже автор майстерно розкривав складні емоції, загострені почуття, афективні стани персонажів. Його проза реалістична і поетична одночасно, енергійна та щира («Мертва зона», «Родинне вогнище», «Подорожні», «Мати своїх дітей», «Шкільний хліб», «Голодомор» та ін.). Є. Гуцало вміло поєднував модерністські стилістичні прийоми, невичерпність української мови, жанрове новаторство. Митець по-своєму зображав реальність, сміливо виходячи за усталені стильові чи поетологічні межі, художні традиції, впливаючи на подальший розвиток української прозового дискурсу.

Одним із яскравих представників письменників-шістдесятників є Г. Тютюнник, творчість котрого проникає глибоко в душі читачів, порушуючи значущі питання буття людського «Я», совісті, гідності, відповідальності, гуманізму та взаємодопомоги. Автор чітко вказував на суспільні проблеми, описуючи простих людей у буденних життєвих ситуаціях, акцентуючи на їхній моральності чи її відсутності, взаємозв'язках із соціумом («Життя Артема Безвіконного»). Совість – невід'ємний елемент у моральній структурі особистості персонажа Г. Тютюнника, адже вона допомагає увиразнити глибини людської природи, моралі та відповідальності. Письменник заглиблювався у складний внутрішній світ українців, котрі шукають своє місце в суспільстві посеред соціальних зрушень та трансформацій [2, с. 5].

Творчість митця, як і інших шістдесятників, часто постає на перетині правди та совісті, стає підґрунтям для моральних та етичних принципів. Отже, письменник влучно використовує повістевий жанр, аби порушити важливі суспільні, національні, духовні питання, розкрити основні механізми людської душі, причини внутрішніх конфліктів та почуттів, описати соціальні зміни та їх вплив на цінності, традиції і мораль. Повість Г. Тютюнника відкриває нові горизонти для висвітлення важливих питань крізь призму власного загостреного сприйняття тогочасної дійсності та почуття справедливості («Вогник далеко в степу»).

Шістдесятники часто зверталися до зображення життя дітей – повоєнного покоління, скаліченого духовно («Облога») та й фізично («Климко»). Так, Г. Тютюнник осмислював їхній внутрішній світ, характер та переживання, формування свідомості і власного досвіду. Дійсність у Г. Тютюнника інтерпретована крізь призму життя дітей, тому влада не завжди пильно цензурувала його тексти, особливо про дітей, хоч митець висвітлював надважливі тогочасні проблеми.

Дитячі переживання автор, як правило, описував з власного життєвого досвіду, оскільки він теж був дитиною війни, відчувши її травми, що безперечно вплинули на формування та становлення його особистості. Проживаючи разом з персонажами ті ж емоції та почуття, Г. Тютюнник протиставляв апокаліптичні події війни та красу дитячої душі, доброту малих героїв до навколишніх [2, с. 21]. Адже діти, на думку письменника, несуть світло в собі попри все.

Поєднання документальності та ліризму було особливою ознакою естетичних пошуків шістдесятників, адже це й відрізняло їхню творчість від попередників. Особливої широти оповідній манері надавали автобіографічні елементи, що забезпечували глибше розуміння характеру й переживань персонажів, мотивували добрі чи злі наміри. Адже «прожитий» опис подій краще сприймається читачами [5, с. 161]. Шістдесятники піднесли повістевий жанр на новий рівень через психологічний компонент, розширення проблематики та історіософської теми, ускладнення композиції та моделі персонажа.

Отже, естетичні шукання письменників-шістдесятників стали ключовим етапом у розвитку української літератури другої половини ХХ століття. Їхня творчість втілила дух пошуку, новаторства і протесту щодо усталених стереотипів, канонів соцреалізму, тогочасної ідеології. Це дозволяє говорити про актуальність прози українських письменників доби.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бердиховська Б. Шістдесятники – бунт покоління. Українська мова та література. 2006. №14-15. С. 3-11.
2. Григ'ір Тютюнник: «З любові й муки народжується письменник...»: біобібліогр. нарис / авт. нарису Л. Б. Тарнашинська; упоряд. Г. І. Гамалій. Київ, 2011. 136 с.
3. Захаров Б. Нарис історії дисидентського руху в Україні (1956-1987). Харків: Фоліо, 2003. 143 с.
4. Зборовська Н. Шістдесятники. Слово і час. №1. 1999. С. 74-80.
5. Касян К. Відображення інтелектуально-культурного простору 60-70 рр. ХХ ст. у мемуарах українських шістдесятників. Українознавчий альманах. 2011. №5. С. 159-162.
6. Рух опору в Україні 1960-1990. Енциклопедичний довідник / гол. ред. О. Зінкевич. Київ: Смолоскип, 2010. 802 с.

ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНИХ МОВ

*Думич Юлія
Науковий керівник – доц. Дзись Тарас*

КОНЦЕПЦІЯ ВІЙНИ В ТВОРЧОСТІ ЕРІХА МАРІЇ РЕМАРКА

Еріх Марія Ремарк — один з найвидатніших письменників ХХ століття, чия літературна спадщина значною мірою визначена його особистим досвідом на полях Першої світової війни. Війна стала ключовою темою його творчості, в якій він досліджує глибокі психологічні, моральні та соціальні наслідки військових конфліктів. У його творах війна постає не тільки як фізичне знищення, але і як руйнівна сила, що трансформує життя людей, спустошує їхню душу і спотворює світогляд.

Метою нашого дослідження є окреслення та з'ясування концепції війни в творчості Еріха Марії Ремарка.

Роман «На Західному фронті без змін» (1929) є найбільш відомим твором Ремарка, який став класичним зображенням жахів Першої світової війни. Оповідь ведеться від імені головного героя – дев'ятнадцятирічного Пауля Боймера, що представляє нам своїх бойових товаришів - Альберта Кропа, Мюллера, Леєра, Гайє, Станіслава Качинського. У центрі роману — їх доля, вони змушені були залишити свої мирні професії та життя, щоб опинитися в окопах, де панує смерть, страх і безнадія. Війна в цьому творі постає як абсолютне зло, що не має жодного виправдання.

Ремарк підкреслює, що війна не тільки вбиває фізично, але й знищує моральні та духовні орієнтири людини. Герої роману втрачають віру в ті ідеали, з якими вони пішли на фронт, і поступово втрачають сенс життя.

Як приклад цьому, ми можемо бачити цитату: «Wir sind keine Jugend mehr. Wir wollen die Welt nicht mehr stürmen. Wir sind Flüchtende. Wir flüchten vor uns. Vor unserem Leben. Wir waren achtzehn Jahre und begannen die Welt und das Dasein zu lieben; wir mußten darauf schießen. Die erste Granate, die einschlug, traf in unser Herz. Wir sind abgeschlossen vom Tätigen, vom Streben, vom Fortschritt. Wir glauben nicht mehr daran; wir glauben an den Krieg.» [4, с. 65]

Солдати переживають глибоке розчарування, відчуження та зневіру, що перетворює їх на "втрачене покоління". Концепція війни в цьому романі зосереджена на її безглуздості та руйнівному впливі на людську природу.

У романі «Повернення» (1931) Ремарк продовжує досліджувати наслідки війни, зосереджуючи увагу на тому, як вона впливає на тих, хто повернувся з фронту.

Еріх Марія Ремарк фокусується на післявоєнному світі та викликах, з якими стикаються ветерани після повернення з війни додому. Автор показує глибоке відчуження та розчарування, які відчувають воїни до світу, який невіпізнанно змінився під час їх відсутності. Крізь призму головних героїв Ремарк показує, як війна змінює людей та те, як вони є тепер чужими у власному домі. У ці перші повоєнні місяці, ще більшою мірою проявилися відчайдушна безвихідь і туга людей, що не знали, не бачили шляху, щоб вирватися з жорстокої дійсності. Ми бачимо іронію в епіграфі до цієї книги: «Солдати, повернені батьківщині, хочуть знайти дорогу до нового життя». І ця іронія розкривається в кінці книги, коли герой, якому не знайшлося заняття після повернення на батьківщину, вирушає у подорож на пошуки місця, де він зможе відчути себе потрібним. [1, с. 153]

Еріх Марія Ремарк показує, що війна не закінчується на полі бою; її наслідки проникають у повсякденне життя, змінюючи світогляд людей і створюючи нові соціальні та психологічні конфлікти. У цьому романі війна постає як процес дегуманізації, що стирає межі між добром і злом, перетворюючи людей на механізми, позбавлені емпатії та моральних принципів.

Роман «Час жити і час помирати» (1954) є одним з найбільш зрілих творів Ремарка, де він зосереджується на моральних питаннях, пов'язаних з війною. Герой роману, німецький солдат Ернст Гребер, стикається з жорстокими реаліями війни на Східному фронті під час Другої світової війни. Війна тут показана як неминуче зло, що показане в наступній цитаті Гребера:

«Die Lüge, die Unterdrückung, das Unrecht, die Gewalt. Un dich meine den Krieg. Den Krieg, und wie wir ihn führen — mit Sklaven lagern, Konzentrationslagern und dem Massenmord an Zivilisten». [3, с. 206]

Перші шість розділів книги присвячено детальному опису жахів війни, конкретизації стану фашистської армії. Головний персонаж, Ернст Гребер, з радістю їде у відпустку, очікуючи побачитись із батьками, забути хоча б на три відведені йому тижні про вбивства і руйнування. Проте, навіть, якщо він поїхав з фронту, для Ернста не змінюється загальна картина руйнувань. Він усвідомив, що війна не оминула й його рідне місто:

«Er blieb stehen. Es war kein Schornsteinrauch; auch kein Holzfeuer; es war Brandgeruch». [3, с.86].

З цього моменту поступово відбувається усвідомлення військовим того, що ця війна не є священною і правильною, як їх переконувало керівництво, – це безжальна, загарбницька війна, з якої вони вийдуть переможеними і зломленими морально. [2, с. 129]

Отож, резюмуючи, можна сказати, що концепція війни у творчості Еріха Марії Ремарка є багатогранною і глибоко особистою. Війна у його романах постає як руйнівна сила, що знищує не лише тіла, але й душі людей, залишаючи їх зневіреними, відчуженими та спустошеними. Ремарк показує, що війна — це не просто військовий конфлікт, але і глибока моральна криза, що ставить під сумнів саму сутність людської природи.

Його твори є важливими для розуміння того, як війна впливає на особистість і суспільство, а також для осмислення моральних викликів, що стоять перед людиною у воєнний час. Творчість Ремарка залишається актуальною і в наш час, нагадуючи про те, що війна ніколи не буває без наслідків і завжди залишає глибокий слід у душах тих, хто її пережив.

ЛІТЕРАТУРА

1. Герменевтика і проблеми літературознавчої інтерпретації. За ред. Р. Гром'яка. Тернопіль: РВВ ТНПУ, 2006. 286 с.
2. Кісельова А., Завальська Л. Зарубіжна література : навч.-метод. посіб; Нац. ун-т «Одес. юрид. академія». – Одеса : Фенікс, 2023. 290 с.
3. Огульчанська О. Свій/чужий хронотоп у романі Еріха Марії Ремарка «Час жити і час помирати». Наукові записки. Кіровоград, 2016. Вип. 148. С. 368.
4. Die Geneze Literarischer Texte: Modelle und Analysen (Hrsg von Alex Gellhaus...) Würzburg: Königshausen und Neuman, 1994. 361 s.
5. Erich Maria Remarque. Zeit zu Leben und Zeit zu sterben: Kiepenheuer & Witsch GmbH, 1954. 450 s.
6. Erich Maria Remarque, Im Westen nichts Neues: Kiepenheuer & Witsch GmbH, 1989. 204 s.
7. (дата звернення 9.09.2024)

Олександра Щур
Науковий керівник – доц. Наталія Вирста

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА СКОРОЧЕНЬ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Абревіатура в лінгвістиці означає процес скорочення слів або фраз. Похідне від латинського терміну *abbreviatio* («скорочення») стало більш систематизованим як лінгвістичний процес протягом 1920-х і 1930-х років.

Лінгвісти виокремлюють різні типи аббревіатур, як-от ініціалізми, котрі утворені початковими літерами або звуками фрази: Міністерство внутрішніх справ скорочено до МВС, вимовляється [emvees]. Також розглядають складове скорочення, де фрази скорочуються до перших складів кожного слова, наприклад як у державна промисловість перетворюється на держпром, а також часткова аббревіатура слів, що передбачає скорочення окремих слів до їх початкових сегментів, наприклад спеціаліст скорочено до спец.

У мовознавстві аббревіація вважається унікальним словотворчим способом, але ці скорочені форми часто не розглядаються як повноцінні слова. Таке твердження виникає через те, що аббревіатури не виникають шляхом звичайних процесів словотворення.

Мета статті - дати аналіз структурно-семантичним особливостям аббревіатур у німецькій мові з урахуванням розрізнення типів скорочень: *Akronym*, *Initialwort*, *Silbenwort*.

Класифікація абrevіатур у німецькій мові здійснюється за різноманітними критеріями. За доробком Фляйшера [3] вирізняють два базові типи абrevіатур. До першої групи відносяться скорочення (Abkürzungen), ініціальні (Initialwörter) та складові слова (Silbenwörter), а до другої - короткі слова (Kurzwörter).

Скорочення або Abkürzungen в усній мові не отримують спеціальної форми, а є особливістю письмової мови. Цей термін включає графічні символи, такі як одиниці вимірювання та ваги, як-от: kg, m, l, хімічні елементи (Zn, Na, O) або графічні позначення наукових ступенів, як-от: Dr., Ing, M.A.

Ініціальні скорочення (Initialwörter) складаються з перших літер окремих слів у словосполученні: PKW – Personenkraftwagen), GmbH – Gesellschaft mit beschränkter Haftung.

Складові слова або (Silbenwörter) утворюються зі складів словосполучень або композит: Spowa – Sportwarenhaus, Textima – Textilmaschinen.

Існують різні типи скорочених слів. Найпоширеніший тип - заголовне слово (Kopfwörter), коли для позначення цілого використовується лише перша частина повного слова. Прикладами цього є Auto – Automobil, Abi – Abitur, Uni – Universität. У поданих прикладах скорочення здебільшого відбувається на межі морфем, іноді скорочуються групи слів як у слові Zoologischer Garten – Zoo.

Інший тип скорочень - це Klammerwörter (Klappwörter), в яких випадає середня частина слова: Bierdeckel – Bierglasdecke, l Motel – Motorhotel. До цієї групи також належать групи слів, у яких скорочується тільки перший компонент, наприклад Inter - Internationale або Tele - Television. Сюди відносяться іншомовні слова, в яких не завжди дотримуються межі морфем, наприклад Infombüro - Informationsbüro. Існує особлива група скорочених слів, так звані Kofferwörter: початок і/або кінець двох слів з'єднані разом (Brunch, Denglisch).

Особливим видом скорочень є Schwanzwörter або ж скорочення, де початок слова випадає так, що залишається тільки кінець як у Fax - Telefax чи Bot - Robot.

Kunstwörter - це штучно створені слова, що складаються з різних, іноді вигаданих коротких форм і часто використовуються в науці, техніці або як назви брендів. Вони не позначають те саме, що й їхня первісна форма, а означають продукти або терміни. Прикладом цього слугує відомий бренд Adidas, що у свою чергу утворений від власної назви Adi Dassler. [1,107].

На думку Е. Доналіса, в німецькій мові можна виділити типи абrevіатур, які представляють різні словотвори залежно від їх структури та функції. Основними категоріями є короткі слова (Kurzwörter), скорочення (Abkürzungen) та конфікси (Konfixe).

Короткі слова описуються як форми, створені шляхом пропуску частин вихідного слова та поділяються на одно сегментні, частково сегментні та багато сегментні скорочення. Згадані типи прослідковуються у наступних слова: Prof – Professor, Rad - Fahrrad, Basti – Sebastian. Зауважимо, що багато сегментні слова здебільшого прослідковуються у власних назвах.

Частково скорочені слова (Partiell gekürzte Kurzwörter) виникають переважно зі складних слів із підрядним зв'язком: SB-Laden - Selbstbedienungsladen або K-Frage - Kanzler-Frage.

Скорочення (Abkürzungen) функціонують як графічні варіанти та часто вживаються в усному мовленні у повній формі. Назване спостерігається у слові km. або власній назві Prof. Dr. Müller. Ці скорочення не вважаються самостійними продуктами словотвору і тому не представляють фонетично оформлених коротких слів.

Конфікси пояснюються як специфічні лексичні одиниці, що несуть значення і залежні від інших морфем, наприклад, bio-, - therm-, -drom [1, 150].

Не менш важливо звернути увагу на те, що й трапляються абrevіатури, котрі вживаються виключно у письмовій мові, а їхня повна форма – в усному мовленні. Здебільшого такі скорочення застосовуються для спрощення тих чи інших письмових повідомлень, що використовуються в графічних словах, як «Dr.» - доктор, або ж у одиницях виміру «m» - метр .

Щодо структурного аналізу абrevіатур, то вони часто утворюються з початкових літер: die ARD - die Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten або ж початкових складів кількох слів: der Azubi - der Auszubildende [3, 230-234].

Щодо семантичного значення слова слід пам'ятати, що воно залишається незмінним при його скороченні. Абrevіатура представляє те саме поняття, що й слово, проте є скорочене до абrevіатурної форми. Особливо корисним це буде у галузях, де часто трапляються довгі слова, зокрема в технічних або адміністративних царинах. Розглянемо приклад «Федеральне

міністерство транспорту та цифрової інфраструктури» скорочується до «BMVI», зауважимо, що це значно спрощує комунікацію [5, 9].

Безумовно, існують абрєвіатури, котрі можуть мати декілька значень, що залежно від контексту, як-от: «Jh.» може означати як «століття» («Jahrhundert»), так і «молодіжний гуртожиток» («Jugendherberge»). Це може призвести до непорозуміння, якщо контекст нерозбірливий [5].

Однією з проблем використання абрєвіатур є те, що їх часто важко зрозуміти, коли повна форма невідома. Оскільки абрєвіатури переважно сильно залежать від контексту, важливо, щоб читач або слухач знав правильний контекст, щоб зрозуміти повне значення абрєвіатури [4, 4-12].

Отже, скорочення лише спрощують форму, а не змінюють значення похідного слова (твірного слова). Тож скорочення довгих або ж складних слів без втрати смислового значення є ключовою функцією абрєвіатур.

ЛІТЕРАТУРА

1. Donalies, E. Basiswissen Deutsche Wortbildung. Tübingen: Francke Verlag. 2005. S.155
2. Dudens Grammatik. Duden – Die Grammatik. Band 4. Mannheim: Dudenverlag. 1998. S. 1343
3. Fleischer, W. Die Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut. 1997. S. 250
4. Hofrichter W. Zu Problemen der Abkürzungen in der deutschen Gegenwartssprache (Ling. Studien des Zentralinstituts für Sprachwissenschaft, Reihe A, Arbeitsberichte 44), Berlin, 1977. S. 176
5. Steinhauer, A. DUDEN – Das Wörterbuch der Abkürzungen: Über 50.000 nationale und internationale Abkürzungen und Kurzwörter mit ihren Bedeutungen. 6. Auflage. Mannheim: Dudenverlag, 2011. S. 512

Бойко Марія

Науковий керівник – доц. Дацків Ольга

ІНТЕРАКТИВНІ ІГРИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У 5-6 КЛАСАХ

Інтерактивні форми навчання, зокрема ігри, займають центральне місце в освітньому процесі з англійської мови завдяки їх здатності залучати учнів до активної взаємодії. На відміну від традиційних методів, інтерактивні ігри створюють середовище, у якому учні можуть безпосередньо застосовувати набуті знання, експериментувати з мовою та отримувати зворотний зв'язок у реальному часі [4, с. 7]. Використання ігрових технологій не лише сприяє розвитку мовних навичок та вмінь, але й підвищує мотивацію до навчання та стимулює конкуренцію і співпрацю в навчальному процесі. Крім того, інтерактивні ігри дозволяють інтегрувати різні аспекти мови – граматику, лексику, вимову – у захоплюючі та динамічні форми взаємодії, що робить освітній процес більш ефективним. З огляду на викладене вище, важливо дослідити які саме інтерактивні ігри є найбільш результативними у навчанні англійської мови учнів 5-6 класів закладів загальної середньої освіти.

Метою статті є дослідження ефективності інтерактивних ігор у процесі вивчення англійської мови, а також аналіз того, як ігрові методики можуть сприяти покращенню мовних навичок та мотивації учнів закладів загальної середньої освіти. Завдання статті: охарактеризувати основні види інтерактивних ігор, навести приклади ігор, які зарекомендували свою ефективність в освітньому процесі з англійської мови у 5-6 класах, визначити вплив інтерактивних ігор на розвиток окремих аспектів іноземної мови, таких як граматики, лексики та вимова.

Актуальність статті зумовлена сучасними викликами, пов'язаними з пандемією COVID-19 та війною, які значно вплинули на освітній процес і психоемоційний стан учнів. Упродовж тривалого часу учні були змушені адаптуватися до дистанційного навчання, часто під впливом стресу через ізоляцію, нестабільність та, у випадку війни, постійні сирени й загрозу життю. Така ситуація негативно впливає на мотивацію до навчання та здатність концентруватися, що підкреслює важливість пошуку активних форм організації навчання, таких як інтерактивні ігри. Ігри, на думку дослідників, не лише допомагають підтримувати інтерес до навчання англійської мови [6, с. 5], але й сприяють зниженню рівня стресу, створюючи більш позитивне та залучене середовище для учнів [3, с. 5].

Розглянемо класифікації ігор у досліджених нами працях науковців. Класифікація У. Лі містить десять видів ігор, які використовуються для вивчення іноземної мови: на засвоєння структур, на лексику, на правопис, на вимову, з числами, ігри «послухай і виконай», ігри «прочитай і виконай», для письма, пантоміма і рольова гра, а також ігри для дискусій [5, с. 7]. Дж. МакКаллум поділяє ігри для вивчення мови на сім видів: на лексику, з числами, на засвоєння структур, на правопис, для розмовної практики, для письма, а також рольові і драматичні ігри [7, с. 4]. Дж. Хадфілд класифікує ігри на лінгвістичні та комунікативні. Комунікативні ігри, в свою чергу, дослідник поділяє на: ігри на сортування, відновлення правильного порядку та розташування; відновлення інформації, вгадування, пошук інформації, підбір відповідників, ігри на позначення, ігри на обмін, настільні ігри, рольові ігри, сценки [3, с. 4]. Вважаємо, що класифікації У. Лі та Дж. Хадфілда є найбільш релевантними для використання вчителями англійської мови, які працюють у 5-6 класах закладів загальної середньої освіти.

Далі наведемо приклади ігор які, на нашу думку і згідно з результатами проведеного нами опитування учнів цієї вікової категорії найбільше сприяють розвитку лексичних, граматичних та фонетичних навичок.

«Who am I?» (Хто я?). За правилами учні навмання обирають картки з іменами відомих персонажів, назвами тварин чи словами з будь-якої теми, і, з допомогою вчителя, прикріплюють її собі на лоб так, щоб інші учасники могли бачити написане. Завдання учня – поставити запитання іншим учасникам, щоб згадатися, хто або що зображено на його картці. Важливо, щоб запитання були закритого типу, тобто такими, на які можна відповісти «так» або «ні». Наприклад: «Am I an animal?», «Can I fly?», «Do people keep me as a pet?». Гра триває, поки учень не здогадається що зображено на його картці. Якщо учень правильно вгадує, він виграє та знімає картку. Описана гра є ефективною інтерактивною вправою для розвитку усіх мовних навичок учнів, зокрема для формування загальних запитань і коротких відповідей на них (граматичні навички), повторення вивчених лексичних одиниць (лексичні навички) і тренування вимови окремих слів та інтонації у запитаннях (навички вимови).

«Board race» (Естафета). Вчитель ділить клас на дві команди та називає категорію. Наприклад: «дієслова в минулому часі», «прикметники», або «тварини», «продукти», «зимовий одяг». Як тільки вчитель дає команду «Start!», перші учні з кожної команди біжать до дошки і записують свої відповіді. Потім учень повертається до команди, а наступний учень біжить до дошки. Гра триває, поки всі учні з команди не запишуть свої відповіді. Виграє команда, яка першою завершить завдання і запише всі відповіді правильно. Після завершення гри вчитель може перевірити записи на дошці та обговорити їх з класом, що допоможе учням усвідомити свої помилки та краще закріпити матеріал. Ця гра є ефективним інструментом для активізації навчального процесу що дозволяє учням практикувати мовні навички в атмосфері змагання та командної співпраці.

«Splat it!» (Лясни це (слово)!). Мета гри полягає у поєднанні слухових і зорових стимулів, а також розвитку швидкої реакції на почуті слова. Для проведення гри клас ділиться на дві команди, а на дошці вчитель розміщує картки з зображеннями або словами, що відповідають темі уроку. До дошки запрошують по одному представнику від кожної команди. Кожен учень отримує мухобійку (fly swatter), за допомогою якої він повинен ляснути правильне зображення або слово на дошці. Учитель називає слово, яке відповідає одному з зображень, і завдання учнів полягає в тому, щоб швидко знайти відповідну картку, прочитати написане на ній та вдарити її мухобійкою. Той, хто перший правильно виконає завдання, виграє один бал для своєї команди. Після кожного раунду інші учні підходять до дошки, і гра продовжується до того часу, поки всі учасники не візьмуть участь. Описана гра забезпечує багаторазове повторення вивченої лексики та її вимови у швидкому темпі, що допомагає учням краще запам'ятати нові слова. Вона сприяє розвитку лексичних навичок і навичок вимови, швидкості реагування, а також покращує здатність учнів асоціювати почуті слова із зоровими образами. Крім того, така гра стимулює командний дух і мотивує учнів до активної участі в освітньому процесі.

«Rhyming memoгу» (Пам'ять на рими). Вчитель готує картки, на яких написані слова, що римуються. Наприклад, coat – boat, sock – clock, ball – tall, fish – dish, cake – snake, peach – beach, car – star. Картки перемішують і розкладають на столі або підлозі лицьовою стороною вниз. Гру можна проводити як індивідуально, так і в командах. Один з учнів відкриває дві картки. Якщо слова на цих картках римуються, учень забирає їх собі і отримує один бал. Якщо слова не римуються, картки знову перевертають лицем вниз, і хід переходить до наступного

учня. Переможцем стає той учень або команда, які зібрали найбільше пар римованих слів. Гра стимулює розвиток фонетичних навичок, що важливо для покращення вимови та розуміння слів англійської мови.

«Seat Swap» (Поміняйся кріслом). Для проведення цієї гри вчитель розставляє стільці у класі колом, так щоб кожен стілець був обернений назовні. Стільців повинно бути на один менше, ніж кількість учнів. Гра буде базуватись на окремій лексичній темі і граматичній структурі, наприклад, «Clothes. Present continuous» або «Food. Present simple». Вчитель говорить речення використовуючи потрібну лексику і граматичну структуру. Наприклад: «You are wearing black shoes» або «You don't like ice cream». Ці речення мають бути такими, щоб вони стосувалися кількох учнів одночасно. Учні мають уважно слухати опис. Якщо вони вважають, що опис вчителя відповідає їм, вони повинні встати і швидко пересісти на інший стілець. Один учень залишиться стояти, оскільки стільців менше, ніж учасників. Цей учень придумує наступний опис для інших учнів. Ця гра є ідеальним поєднанням розваги та навчання, що робить її ефективною для навчання граматики і лексики. Вона підходить як для кінестетиків чи аудіалів, так і для учнів з гіперактивністю.

Отже, інтерактивні ігри, серед яких граматичні, лексичні, фонетико-орфографічні та мовленнєві, суттєво впливають на результати навчання учнів іноземної мови, зокрема в 5-6 класах. Вони формують психологічну готовність до спілкування, створюють природну потребу у багаторазовому повторенні певних мовних елементів і допомагають учням тренуватися у виборі потрібного варіанту висловлювання. Таким чином, гра є ефективним інструментом, що сприяє активному і усвідомленому засвоєнню іноземної мови та розвитку комунікативних навичок, які є важливими для успішної інтеграції учнів у іншомовний мовленнєвий простір.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л. С. Панова та ін. Київ: Академія, 2010. 327 с.
2. Плюшко Г. Г. Використання інтерактивних методів навчання. Методичні рекомендації. Київ. 2012. 24 с. URL: https://isoty0wsxy5efjap8bhqzqpm7hyxz4m0.cdn-freehost.com.ua/images/content/Napratsyuvannya/Metodychni_materialy/410001.pdf (дата звернення: 23.10.24).
3. Hadfield J. Elementary vocabulary games: a collection of vocabulary games and activities for elementary students of English. Longman, 1998. 119 p.
4. Kostikova I. I. Language games in teaching English. Kharkiv: KHNPU, 2017. Vol. 43. P. 174 - 184. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/5ec85491-4a4f-4b4f-9e6a-da9f2003d73a> (date of access: 23.10.24).
5. Lee W.R. Language teaching games and contests. Oxford: Oxford University Press, 2008. 218 p.
6. Lewis G., Bedson G. Games for children. Oxford: OUP, 1999. 150 p.
7. McCallum G.P. 101 Word Games. Oxford: Oxford University Press, 1980. 162 p.

Бейгер Ірина

Науковий керівник – доц. Дацків Ольга

РОЛЬ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ФОРМУВАННІ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ: МОЖЛИВОСТІ ТА РИЗИКИ

Життя без інформаційних технологій у XXI столітті важко уявити, оскільки сьогодні усі сфери діяльності суспільства є меншою чи більшою мірою цифровізовані. Зараз світ спостерігає стрімкий розвиток технологій, зокрема величезної популярності набуває штучний інтелект (ШІ).

В освітній сфері також відбуваються значні зміни, що пов'язано не лише з технологічним проривом, але й із ситуацією в Україні. Перед закладами вищої освіти (ЗВО) постають нові виклики: змішане навчання, адаптація матеріалів для студентів з особливими освітніми потребами. З появою ШІ та розвитком інформаційних технологій, освітній процес набуває дещо іншої форми, зокрема змінюються методи та підходи до навчання іноземних мов (ІМ).

Мета статті полягає в аналізі та оцінці використання ШІ у навчанні ІМ, зокрема, під час формування лексичної компетентності майбутніх учителів виявленні переваги та недоліків інтеграції ШІ в освітній процес та у вивчення ІМ у ЗВО, зокрема під час формування лексичної компетентності студентів.

Зараз існує безліч цифрових платформ та застосунків на основі ШІ, які розроблені саме для навчальних цілей та можуть значно полегшити освітній процес і забезпечити кращі академічні результати. Інтелектуальні системи розроблені таким чином, щоб «... змусити комп'ютер чи програмне забезпечення «мислити» як людський мозок. Це досягається шляхом вивчення закономірностей роботи людського мозку та аналізу когнітивних процесів» [2]. Науковці Т. Шмідт і Т. Штрасер поділяють ШІ інструменти на три типи: орієнтовані на студента, на викладача та на систему навчального процесу [6, с. 167 - 168]. Усі перелічені вище типи ШІ застосунків, здатні значно покращити процес навчання ІМ, оскільки пропонують широкий спектр можливостей.

Питання інтегрування ШІ в освіту досліджувалось такими науковцями, як Л. Б. Форсьє, Р. Лакін, В. Холмс, М. Гріффітс, Б. Парк - Вулф, І. Візнюк, Н. Буглай, Л. Куцак, А. Поліщук, І. Романишин, Т. Чухно, Н. Фийса.

Забезпечення позитивного досвіду навчання студентам є дуже важливим для отримання високих результатів навчання. ШІ є певною революцією в традиційній освіті, оскільки покращує навчання, роблячи його більш персоналізованим, спонукаючи освітян переосмислювати наявні методи та підходи викладання ІМ.

Проаналізувавши низку наукових та публіцистичних праць, ми виокремили безліч переваг використання ШІ в освіті, серед яких, зокрема, такі: персоналізація навчання студента, можливість моделювання індивідуальних планів, адаптування матеріалів до потреб та рівня кожного студента [1, с. 5 - 6]. Більше того, ШІ здатен надавати студентам зворотній зв'язок, допомагаючи здобувачам освіти зрозуміти свої сильні сторони та пропрацювати слабкі. ШІ платформи надають можливість викладачам ЗВО відстежувати прогрес студентів та, за потреби, розробити додаткові завдання для подолання певних труднощів у їх навчанні [4, с. 591 - 593]. Стосовно нашого дослідження, вважаємо, що використання ШІ допоможе забезпечити максимально високі результати формування лексичної компетентності майбутніх учителів ІМ.

Зважаючи на те, що, через воєнні дії в Україні, студенти перебувають у стресовому стані, осіб з особливими освітніми потребами у ЗВО стає все більше, виникає необхідність адаптації звичних методів та підходів викладання ІМ для покращення умов навчання для здобувачів освіти, які перебувають за межами країни, мають важкий фінансовий стан чи обмежені можливості відвідування занять. Для створення сприятливих умов усім студентам, використання ШІ буде максимально доцільним, адже таким чином викладачеві буде простіше врахувати потреби та особливості кожного здобувача освіти під час планування навчального процесу [5, с. 182].

Проте, попри велику кількість позитивних сторін інтеграції ШІ в освіті, існують і певні ризики, наприклад, відсутність живої взаємодії «викладач-студент», що є ключовим елементом формування цілісної, свідомої особистості. ШІ ніколи не зможе замінити педагога, адже в процесі навчання формуються не лише компетентності майбутнього викладача, а й манера поведінки, цінності та світогляд. Більше того, при надмірному, бездумному використанні ШІ може виникнути певна залежність. В результаті нівелюється вклад викладача та знижується якість навчання, оскільки завдання, які були спрямовані на розвиток критичного мислення та розширення знань, словникового запасу виконав ШІ, а не студент [3].

Академічна доброчесність також є під загрозою із появою та широким використанням ШІ в освіті, оскільки існує ризик плагіату. Недоцільне застосування інтелектуальних систем збільшує можливість використання чужої роботи без належного цитування, чи видавання згенерованого ШІ тексту за власний. Тож студенти, викладачі та керівництво ЗВО повинні об'єднати зусилля для підтримання високого стандарту навчального закладу та збереження академічної доброчесності. Для подолання цього негативного впливу, необхідно встановити політику та правила використання ШІ у ЗВО. Проте, варто зазначити, що сьогодні існують ШІ застосунки для виявлення плагіату та забезпечення об'єктивного оцінювання робіт здобувачів освіти [7, с. 95 - 97].

До ризиків застосування ШІ в освітньому процесі також можна віднести такі: дороговартісність цифрових застосунків на основі ШІ, необхідність навчання викладачів та студентів щодо правильного застосування інструментів ШІ, порушення приватності.

З метою виявлення ставлення до використання ШІ в освітньому процесі ми провели опитування серед 27 викладачів Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, Львівського національного університету імені Івана Франка та серед 93 студентів факультету

іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Згідно проведеного нами опитування, значна більшість як викладачів (81,5%), так і студентів (98,9%), використовують ШІ під час вивчення ІМ. Лише 18,5% педагогів та 1,1% опитаних здобувачів освіти відповіли, що ніколи не застосовують ШІ у своїй роботі. Варто зазначити, що серед усіх респондентів найвживанішими є такі інструменти ШІ, як ChatGPT, Gemini, Copilot та інші навчальні платформи і застосунки для вивчення ІМ.

Проаналізувавши відповіді, ми бачимо, що 36,8% опитаних вважають, що ШІ може бути дуже ефективним інструментом у формуванні іншомовної лексичної компетентності, 56,3% – що ШІ може бути дещо корисним, 5,3% зазначили, що ШІ може бути навіть шкідливим, а 1,6% переконані, що ШІ не має суттєвого впливу на формування лексичної компетентності.

На запитання, щодо наявних переваг та недоліків використання ШІ для формування лексичної компетентності майбутніх учителів ІМ як викладачі, так і студенти дали схожі відповіді. Серед переваг учасники анкетування зазначили: економія часу на пошук необхідної інформації; структуризація та урізноманітнення мовлення; генерація ідей для планування уроків та завдань; ШІ може створювати різні тексти із потрібною лексикою для різних мовних рівнів, пояснювати використання певних слів у різних контекстах, може зробити вивчення мови більш доступним для людей, які не мають можливості відвідувати традиційні заняття або оплачувати послуги репетиторів, ШІ може пропонувати різні способи запам'ятовування лексичних одиниць та пояснювати незрозумілий матеріал, розвивати навички редагування текстів.

Також, дослідивши та проаналізувавши відповіді студентів та викладачів щодо наявних недоліків у застосуванні ШІ у навчанні ІМ, ми вивели основні з них: ШІ не завжди дає правильні відповіді та може надавати некоректну інформацію із неперевіраних джерел; плагіат; неправильний переклад (ШІ рідко розпізнає ідіоми чи розмовний варіант мови); нестача людської взаємодії; звуження самостійності мислення; бездумне списування згенерованого завдання; втрата студентами вмінь шукати та аналізувати інформацію.

Відповіді респондентів на запитання «Які типи завдань, пов'язаних з вивченням іншомовної лексики, Ви вважаєте найбільш корисними для виконання з використанням ШІ?» узагальнимо в Таблиці 1:

Табл. 1.

Типи завдань	Викладачі	Студент
вивчення нових слів та виразів	13 (48,1%)	67 (72%)
запам'ятовування слів	10 (37%)	57 (61,3%)
розвиток навичок перекладу	13 (48,1%)	50 (53,8%)
отримання визначень та синонімів слів	19 (70,4%)	56 (60,2%)
вивчення слів у контексті речень та прикладів	19 (70,4%)	59 (63,4%)
створення асоціаційних зв'язків між словами та їх значеннями	13 (48,1%)	54 (58,1%)
побудова лексико-граматичних конструкцій з використанням нових слів	14 (51,9%)	39 (41,9%)
навчання з використанням флеш-карток та ігор	12 (44,4%)	49 (52,7%)

Як видно з даних Таблиці 1, найбільша кількість (19 або 70,4%) опитаних викладачів вважають отримання визначень та синонімів слів і вивчення слів у контексті речень та прикладів найбільш корисними для виконання з використанням ШІ. Згідно з відповідями студентів ШІ доцільно використовувати для вивчення (67 або 72%) і запам'ятовування (57 або 61,3%) нових слів та виразів.

Важливим питанням у нашому науковому дослідженні було те, чи вважають респонденти, що інтеграція ШІ у процес вивчення ІМ може бути корисною в майбутньому. 25 (92,6%) опитаних викладачів та 86 (92,5%) студентів цілком погоджуються із цим твердженням. Зокрема, серед перспектив використання ШІ у навчанні лексики педагоги висловили наступні припущення: етапи ознайомлення та автоматизації дій на рівні слова, словосполучення, фрази/речення студент зможе опанувати самостійно, на занятті більше уваги приділяти автоматизації дій з новими лексичними одиницями на рівні понадфразової єдності; оптимізація інструментів ШІ шляхом інтеграції з класичною методикою; розробка вправ і завдань на вивчення нових лексичних одиниць і автоматизацію лексичних навичок з урахуванням передового світового досвіду, використання комплексних додатків на різних гаджетах, які ефективно навчали б людей ІМ з урахуванням їх рівня володіння ІМ і вікових особливостей.

Опираючись на отримані нами результати дослідження, ми можемо зробити такі висновки: ШІ є корисним допоміжним інструментом у процесі навчання ІМ, зокрема, під час формування лексичної компетентності майбутніх учителів ІМ. Адже, інструменти ШІ здатні зробити навчання більш персоналізованим, підвищити мотивацію здобувачів освіти, зменшити навантаження на викладачів, покращити мовні навички, забезпечити різноманітність та інтерактивність завдань й розширити словниковий запас. Проте, є й ризики інтеграції ШІ в освітній процес, а саме: плагіат, відсутність взаємодії «людина-людина», можлива залежність та зниження якості навчання, відсутність вмінь критичного мислення.

Для того, щоб уникнути та протистояти негативному впливу використання ШІ в процесі навчання ІМ у ЗВО, студенти і викладачі повинні добросовісно, доцільно та контрольовано використовувати застосунки на основі ШІ у своїй роботі. При дотриманні правил та використанні ШІ як допоміжного засобу в поєднанні з інноваційними методиками навчання ІМ, ми зможемо досягти вищих та ефективніших результатів навчання. Ми повинні адаптувати наявні підходи до появи та широкого використання ШІ, оскільки він вже є частиною нашого сьогодення, яку ми не можемо заперечити, але ми повинні усіма можливими способами намагатись мінімізувати негативний вплив ШІ та оптимізувати позитивний.

ЛІТЕРАТУРА

1. Романишин, І. М., Чухно, Т. В., & Фийса, Н. В. Трансформація методів навчання й викладання англійської мови у вищій школі: використання штучного інтелекту, аналіз впливу, перспективи. *Академічні візії*, 2023. № 24. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10023920>
2. GigaCloud: Що таке штучний інтелект: історія, види та складові. URL: <https://gigacloud.ua/blog/navchannja/scho-take-shtuchnij-intelekt-istorija-vidi-ta-skladovi> (date of access: 03.06.2024).
3. Mahdi S. The effects of AI on education. *Los Angeles Times. High School Insider*. 2024. URL: <https://highschool.latimes.com/newport-harbor-high-school/the-effects-of-ai-on-education/> (date of access: 03.06.2024).
4. Onesi-Ozigagun O., Ololade Y. J., Eyo-Udo N. L., Ogundipe D. O., Revolutionizing education through AI: A comprehensive review of enhancing learning experiences. *International Journal of Applied Research in Social Sciences*. 2024. Vol. 6, № 4. P. 589 - 607.
5. Robert R., Meenakshi S. The Future of Artificial Intelligence (AI) in Education: Threats and Prospects for Long-term Growth. *Modern trends in multidisciplinary subjects*. 2024. Vol. 1. P. 181-189.
6. Schmidt T., Strasser T. Artificial Intelligence in Foreign Language Learning and Teaching: A CALL for Intelligent Practice. *Anglistik: International Journal of English Studies*. 2022. Vol. 33, № 1. P. 165 - 184.
7. Tripathi A., Thakar S. Ethical Use of AI for Academic Integrity: Preventing Plagiarism and Cheating / In "Ethical Frameworks in Special Education: A Guide for Researchers". 2024. P. 93 - 108.

ANGLIZISMEN IN DER MODERNEN DEUTSCHEN SPRACHE

Relevanz der Forschung. Die deutsche Sprache gehört zu den Weltsprachen und ist eine der weit verbreiteten Sprachen in der Europäischen Union. Sie befindet sich ständig im Wandel, wobei die bedeutendsten Veränderungen in den letzten Jahren stattgefunden haben. Dies geschieht vor allem durch den Prozess der Globalisierung und die Entlehnung von Wörtern aus anderen Sprachen, vorwiegend aus dem Englischen. Entlehnte englische Wörter sind lexikalische Einheiten, die aus der englischen oder amerikanischen Sprache übernommen wurden. Entlehnungen sind der wichtigste Weg zur Bereicherung der Sprache. In der deutschen Sprache verwendete Neologismen sind überwiegend Wörter fremdsprachiger Herkunft, die zusammen mit neuen Dingen und Bezeichnungen in die moderne deutsche Sprache eingegangen sind. Die Relevanz dieses Themas liegt in der Notwendigkeit einer theoretischen Zusammenfassung der systematischen Veränderungen innerhalb des lexikalischen Systems der deutschen Sprache unter dem Einfluss von Anglizismen.

Darstellung des Hauptmaterials. Moderne Anglizismen (Anglizismus – eine Art sprachlicher Entlehnung: ein Wort, dessen einzelne Bedeutung, Ausdruck usw., die aus dem Englischen entlehnt oder aus ihm übersetzt oder nach seinem Muster gebildet wurden) integrieren sich sehr schnell in die deutsche Sprache. Dies hat mehrere Hauptursachen. Erstens sind es Ereignisse (Kriege, Revolutionen, neue politische Regime), die die Länder periodisch erleben, die das politische Leben in anderen Ländern beeinflussen und Veränderungen in der Lexik, den Begriffen und Redewendungen anderer Sprachen einbringen. Zweitens motiviert die Sprachwissenschaft die Einführung fremdsprachlicher Wörter in die deutsche Sprache damit, dass für einige ausländische Dinge und Begriffe im Deutschen keine speziellen Entsprechungen existieren, während der englisch-amerikanische Wortschatz viel umfangreicher ist und etwa 700.000 lexikalische Einheiten umfasst, während die deutsche Sprache nur 400.000 Wörter umfasst. Drittens gibt es für eine große Anzahl von Anglizismen präzise und ausdrucksstarke deutsche Entsprechungen [1].

Die moderne deutsche Sprache verändert und entwickelt sich ständig weiter. Daher ist es unmöglich, genau zu bestimmen, wie viele Wörter sie enthält, da ständig neue Wörter und Ausdrücke auftauchen und andere allmählich aus dem alltäglichen Gebrauch verschwinden. Dennoch gibt es ein Spiegelbild der deutschen Sprache und Gesellschaft – das Rechtschreibwörterbuch Duden. Sein Gründer, der deutsche Philologe Konrad Duden, und seine Helfer, die bei der Erstellung des großen Werkes unterstützten und sich das Ziel setzten, eine zuverlässige, überprüfte und autoritative Quelle zu schaffen, die die Rechtschreibung und Verwendung deutscher Wörter und Ausdrücke umfassend beschreibt [3]. Eine detaillierte Analyse der entlehnten sprachlichen Einheiten im Duden-Wörterbuch zeigt, dass hauptsächlich Substantive entlehnt werden. Die leichte Übernahme der englischen Lexik in das deutsche Sprachsystem erklärt sich dadurch, dass Englisch und Deutsch verwandte Sprachen sind. Da sie das lateinische Alphabet als Grundlage haben und ihre Alphabete ähnlich sind, lassen sich englische Wörter grafisch leicht entleihen. Und obwohl die Änderungen in der Sprache manchmal mehrdeutig und widersprüchlich sind, ist es dennoch von Bedeutung, dass die Redaktion des Duden-Wörterbuchs die Verantwortung übernommen hat, dies festzuhalten.

Viele deutsche Linguisten sind überzeugt: Wenn die Verbreitung des sprachlichen Hybridbegriffs „Denglisch“ nicht gestoppt wird, riskiert die deutsche Sprache, sich darin vollständig aufzulösen. Und das ist keine Übertreibung – die Bevölkerung Deutschlands hat bereits praktisch verlernt, literarisches Hochdeutsch zu sprechen, das von der Mehrheit der Jugend abfällig als „Sprache der Großeltern“ bezeichnet wird. Linguisten unterscheiden fünf Arten des sogenannten Denglisch:

Ursprünglich englische Wörter. Diese Wörter erscheinen in der Sprache unverändert in der orthographischen Struktur, d.h. in der Schreibweise, aber im Deutschen werden sie oft nicht mehr englisch ausgesprochen und verändern ihre Bedeutung. Zum Beispiel (von engl. „Audit“) – ein Wort, das eine Überprüfung oder Wiederholung der Überprüfung sowie die Bewertung einer Person, Organisation, eines Systems, Prozesses, Projekts oder Produkts bezeichnet. Zum Beispiel hat das Wort „Ticket“ (Fahrkarte) eine Reihe deutscher Wörter wie „Fahrkarte“, „Flugschein“, „Strafzettel“ verdrängt.

Besonderheiten der Bildung von Anglizismen und deren Eigenschaften. Komplexe Substantiv-Anglizismen werden nach ihrer Struktur in drei Gruppen eingeteilt: 1 – deutsches Wort, 2 – englisches Wort (BüroWorker, Abend-Look, Apfel-Pie, Reiseboom); 1 – englisches Wort, 2 – deutsches Wort

(Powerfarbe, Business-Mode, AllroundTalent, Powerfrau, Livesendungen, Dressman); beide sind englische Wörter (Trendlabel, Body-Feeling, Covergirl, Airbag, Talkshow, Oldtimer) [4].

Ein Problem sind feste Ausdrücke, die wortwörtlich aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt werden, wie „Es gibt keinen Sinn“, „Ich wünsche Ihnen keinen Sinn“ (engl. It makes no sense), „Haben Sie einen schönen Tag“ (engl. Have a nice day), „in 1988“. Hier wird versucht, die Satzkonstruktion aus dem Englischen ins Deutsche zu übertragen, aber sie entsprechen nicht der deutschen Grammatik. Beispiele: Standing ovations – stehende Ovationen, we call you back – wir rufen Sie zurück.

Die Linguistik beweist die Verwendung von Fremdtexten in der deutschen Sprache damit, dass es für einige aus dem Ausland kommende Begriffe im Deutschen keine speziellen Bezeichnungen gibt und sie nur durch Beschreibung mit Wortgruppen oder sogar vollständigen Sätzen markiert werden können. Public Relations wird auf Deutsch als: Öffentlichkeitsarbeit, öffentliche Beziehungen, Kontaktpflege und Meinungspflege bezeichnet. Oder das Konzept Manager kann auf Deutsch nur folgendermaßen erklärt werden: mit weitgehender Verfügungsgewalt und Entscheidungsbefugnis ausgestattete leitende Persönlichkeit eines Großunternehmens. Daher haben Anglizismen eine kürzere Form im Vergleich zu ähnlichen Bezeichnungen mit deutschen Wörtern und vermeiden häufige Verwendung bei Verwendung deutscher Begriffe. Zum Beispiel klingt Banker moderner als Bankier und hat eine kürzere Form als Bankfachmann. Im gleichen Kontext können verschiedene englische Bezeichnungen verwendet werden: Statt Dollar wird häufig Greenback verwendet.

Englische Lehnwörter sind ein unverzichtbarer Bestandteil der deutschen Sprache geworden und ihre Verwendungshäufigkeit wächst ständig. Einerseits führt der Prozess der Übernahme von Anglizismen zur Bereicherung der deutschen Sprache, andererseits hat die ungerechtfertigte Nutzung von englischen Lehnwörtern negative Auswirkungen auf ihren Wortschatz, indem sie deutsche Äquivalente verdrängt. Englische Wörter begegnen uns heute sowohl im Alltag als auch in professionellen Bereichen wie Wissenschaft, Sport, Verkehr, Tourismus, Fernsehen sowie in der Jugendsprache und dem Computerslang. Die Einarbeitung von Wörtern fremdsprachlichen Ursprungs wird von Sprachwissenschaftlern als eine Annäherung in grafischer, phonologischer, morphologischer und lexikosemantischer Hinsicht an die entsprechenden Normen der Zielsprache betrachtet. Der wichtigste Weg der Integration von Anglizismen in die deutsche Sprache ist zweifellos die Massenkommunikation [3].

Fazit. Anglizismen sind englische Wörter oder Ausdrücke, die in eine andere Sprache übernommen werden. In der modernen deutschen Sprache sind Anglizismen besonders verbreitet und haben sich in vielen Bereichen des Alltags, der Wirtschaft und der Kultur etabliert. Die Gründe für diese Verbreitung sind vielfältig und reichen von der globalen Dominanz der englischen Sprache bis hin zur kulturellen und wirtschaftlichen Einflussnahme der englischsprachigen Länder. Die Globalisierung und die internationale Vernetzung haben dazu geführt, dass Englisch als lingua franca immer wichtiger wird. In vielen Berufsfeldern, insbesondere in der Wirtschaft und der Technologiebranche, sind englische Fachbegriffe und Konzepte zur Norm geworden. Dies liegt daran, dass Englisch oft die gemeinsame Sprache in internationalen Geschäftsbeziehungen und wissenschaftlichen Veröffentlichungen ist.

Ein weiterer Grund für die Verbreitung von Anglizismen ist der Einfluss der Medien. Filme, Musik, Werbung und soziale Netzwerke sind häufig auf Englisch und prägen so den Sprachgebrauch der Menschen. Die Verbreitung von englischen Begriffen erfolgt dabei oft unbewusst und wird von der jüngeren Generation besonders stark wahrgenommen. Begriffe wie „Management“, „Marketing“, „Computer“, „Internet“ und „Software“ sind in den deutschen Wortschatz integriert. Diese Begriffe haben oft keine genauen deutschen Entsprechungen oder sind in ihrer englischen Form präziser und prägnanter. Filme, Musik und Serien beeinflussen die Sprache. Begriffe wie „Show“, „Star“, „Cool“ und „Trend“ finden sich häufig in der Alltagssprache und in der Werbung.

REFERENZEN

1. Doțiu, Iana. Anglizismen in der Deutschen Sprache. Integration und Verwendung. Interuniversitaria. 2019.
2. Giessen, Hans W. Eine exemplarische Studie zur Nutzung von Anglizismen im Aufmacherartikel einer deutschen Tageszeitung. 2019. 447-457.
3. Kałasznik, Marcelina. Ein weiterer Beitrag zur Diskussion über Anglizismen im Deutschen. Linguistische Treffen in Wrocław. 2021. 501-506.
4. Virtanen, Amanda, and Masterprogramm für Sprachexpertise. Flexionsmorphologische Eigenschaften der Anglizismen im Deutschen. 2023.

EDUCATIONAL GAMES AS A MEANS OF FORMING FOREIGN LANGUAGE LEXICAL COMPETENCE OF JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS

Learning a foreign language, which is a component of the typical educational program of the new Ukrainian school (NUS), is aimed at forming in NUS students a key skill - foreign language communicative competence. The state standard of primary education clearly defines this competence as "... fluent command of a foreign language as a means of communication, as a means of students to express their opinions orally and in writing, to clearly and reasoned explain facts, along with the active use of the language in everyday life, the educational process and the cultural life of the community" [4, p. 4].

If mastering the English language is a tool for foreign language communication, the key element in achieving this goal is the vocabulary of a foreign language learner.

According to Benny Levis, "... the core of the language and its heart is vocabulary" [5, p. 35]. That is why one of the most important tasks of learning a foreign language is developing lexical competence in students of foreign languages, which, according to A. V. Lytvyn, "...is a necessary component of the communicative process, and its formation is recognized in regulatory documents and research, in particular in the Program on of the English language" [2, p. 21].

The purpose of our research is the theoretical analysis of the problem of forming the lexical competence of junior high school students and highlighting the practical experience of implementing educational games in the process of forming the foreign language lexical competence of junior high school students.

The modern method of teaching foreign languages defines foreign language lexical competence as "... skills to understand and use vocabulary in all types of speech activity in various communication situations" [3, p. 16].

The main task at the junior stage is developing basic foreign language lexical skills. According to the "All-European recommendations on language education", the purpose of teaching vocabulary in primary school is to create the foundations for developing foreign language lexical competence at the A level.

Modern methodology emphasizes that "... the development of lexical skills in primary school includes the following aspects:

- skills that involve the ability to use vocabulary correctly during oral and written expression in accordance with the communication situation and communicative purpose;
- skills that include the ability to recognize and understand vocabulary in active and passive modes during reading and listening;
- understanding the meaning of a word, especially in the context of a passive dictionary, during reading and listening" [1, p. 51].

According to P. Nation, "... lexical skills include the awareness of the spoken and written form of a word, its part of speech, meaning, word structure, as well as grammatical features of a specific foreign language" [6, p. 15].

It should be noted that in primary school, students learn only the basic information about vocabulary, getting acquainted with simple concepts of the literal and figurative meaning of words. Teachers try to expand their understanding, gradually, at the level of awareness of a primary school student, reveal the meaning of such concepts as homonymy, synonymy and antonymy. For this purpose, a foreign language teacher, working with elementary school students, must formulate and explain the lexical meaning of words, reveal their semantics in context with the help of various types of explanations. At the initial stage, students should be able to choose the necessary words from their vocabulary, use them correctly, accurately and appropriately in communication.

For this purpose, the foreign language teacher should create favorable conditions for the conscious acquisition of English vocabulary through the use of various methods with junior school students. At the same time, it is important to take into account the introduction of the lexical component according to the principle "from simple to complex", as well as the development of tasks aimed at achieving specific goals at each stage of education.

At the same time, the modern method of learning foreign languages sees the solution of these problems in the application of active methods and methods of learning, one of which is an educational

/ didactic game. A didactic game in a foreign language lesson is a non-traditional form of learning that combines features of game and educational activity.

The problem of using educational games in foreign language lessons is constantly in the center of attention of methodologists and practicing teachers (O.I., Blizniuk, L. Dziubenko, L.V. Grechana, A.V. Pavliuk, L.S.Panova). Lexical educational and cognitive games are an important factor in the formation of lexical competence.

S.V. Smolina claims that "...lexical games and their effective use in a foreign language lesson have the following advantages:

1. increasing motivation to learn vocabulary, giving students the opportunity to enjoy learning, which makes them more motivated to learn a foreign language in general;
2. promoting vocabulary memorization, allowing students to repeatedly practice new words and phrases in context, which contributes to their better memorization;
3. developing foreign language speaking skills, giving students the opportunity to practice using new words and phrases in communication with their peers;
4. expanding their outlook, introducing students to new culture and traditions, which broadens their horizons" [3, p.12].

The use of lexical educational games is an effective method of forming lexical skills, as well as stimulating students' interest in learning a foreign language, which increases the level of all types of foreign language speech activity (speaking, listening, reading and writing).

The main goals of using the game in foreign language lessons include developing speaking skills and abilities; development of foreign language communication skills; knowledge in the field of linguistic and local studies and language; development of necessary abilities and psychological functions; acquisition of language material [4, p. 9].

It is important to consider a variety of game types to ensure that students' interest and participation is maintained in the younger stages of learning. According to different learning goals and needs, games can be used for different aspects of language and levels of difficulty. Creating a positive atmosphere during the game is key to success. Games should have a clear structure and rules that are easy for students to understand. It is also necessary to select games taking into account the age and level of training of students.

That is why we consider it necessary to give examples of games that can be used in the English language lesson in order to develop students' lexical competence.

The game "Lexical Bingo!"

The educational goal: revising the vocabulary on a topic under consideration.

The teacher prepares a list of words from any lexical group (names of animals, stores, furniture, school supplies, etc.). Each student draws a square on a sheet of paper, which he divides into 9 small squares, in each of which students write one word from the given group. Students are given 3-5 minutes to complete this task, after which the teacher reads aloud the words from his list, crossing out the ones that have been read. Students cross out the words that are in their squares. Whoever gets three crossed out words vertically, horizontally or diagonally says: "Bingo!". This student is given first place. And the teacher continues to read the words from the list to determine the second and third place.

The Game "Auction"

The educational goal: to train students in perceiving sounds by ear.

The teacher prepares cards with pictures of objects whose names are known to the students and lays out all these cards with the pictures facing up. Students sit or stand around the table. The teacher pronounces a sound or sound combination, and students must quickly find a picture of an object on the table, the name of which begins with this sound (sound combination). The one who takes the card the fastest is considered the smartest buyer. Then the teacher names another sound and the game continues. The winner is the one who "bought" the most items.

The game "What letters are missing?"

The educational goal: development of spelling skills, repetition of the alphabet.

The teacher shows two or three teams of students in turn cards with words written on them, in which one or two letters are omitted. Students of the corresponding team must first name the missing letters, and then the whole word. For each correct answer, the team is awarded a point.

We believe that these educational games are one of the effective active methods and methods of learning. Taking part in the game, students are encouraged to activate their creative abilities, mobilize their attention, use their memory to solve the lexical task. The main factors are the interaction

of participants in the educational process, their personal communication in joint educational and cognitive activities, as well as the objective need of students for cooperation and their subjective need for communication, mutual influence and mutual responsibility, coordination and coherence of actions, mutual understanding between participants didactic game in the process of acquiring knowledge.

To sum up, it can be confidently asserted that the use of lexical didactic games in a foreign language lesson is of a high methodological potential in the system of foreign language teaching aids, positively influencing the development of students' cognitive interests, contributing to the conscious acquisition of a foreign language and the development of schoolchildren's lexical skills. The use of didactic games in the study of a foreign language in elementary grades is an effective method that contributes to increasing motivation, enriching vocabulary, developing speaking skills, and expanding the worldview of students.

LITERATURE

1. Актуальні проблеми та стратегії розвитку початкової освіти: матеріали III Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (18 травня 2023 року). Рівне: РДГУ, 2023. 196 с.
2. Литвин А. В. Завдання медіа освіти в контексті підвищення якості професійної підготовки. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2009. № 4. С. 9-21.
3. Смоліна С. В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції. Іноземні мови. 2010. №4. С. 16-23.
4. Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1–2 та 3–4 класи. Київ: Видавництво «Світоч», 2019. 336 с.
5. Farrell S. C. Thomas and Jacobs M. George. Essentials for Successful English Language Teaching. Great Britain : MPG Book Group Ltd. 153 p.
6. Nation I.S.P. Teaching and Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. URL: <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam031/2001269892.pdf> (date accessed: 29.12.2023).

Баранцев Ярослав

Науковий керівник – проф. Косович Ольга

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ГНУЧКИХ НАВИЧОК У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Вступ. У сучасному лінгводидактичному дискурсі науковці дедалі більшої уваги надають формуванню та розвитку в суб'єктів навчання т. зв. гнучких (м'яких) навичок (англ. *soft skills*), що за їх допомогою можна було б цілком успішно реалізувати власний потенціал у подальшій професійній діяльності незалежно від фаху. Водночас констатуємо неспинне зростання ступеня зацікавленості освітньої спільноти в інтеграції засад формування в майбутніх учителів іноземних мов, зокрема французької, тих навичок і компетентностей, наявність яких відповідала б викликам доби та які могли б у суттєвий спосіб підвищити вмотивованість педагогів, а відтак й ефективність робочого процесу в межах закладу освіти. На нашу думку, такий процес має спиратися на інноваційний досвід залучення відповідних інтерактивних навчальних технологій до освітнього процесу.

Мета нашої розвідки полягає у висвітленні методичних аспектів формування та розвитку гнучких навичок у майбутніх учителів французької мови з використанням інтерактивних технологій. Конкретніше, об'єктом дослідження постає процес формування гнучких навичок у студентів спеціальності 014 «Середня освіта (Французька мова і література)», а його предметом – інтерактивні технології формування згаданих навичок у майбутніх учителів французької мови закладів загальної середньої освіти.

Основний текст. Філософські й теоретико-методологічні підвалини феномена гнучких навичок почали набувати системних рис із другої половини ХХ століття, коли дослідники зосередили увагу на розвитковій теорії менеджменту. Відтоді засвідчилася тенденція до активного вивчення потенціалу гнучких навичок щодо поліпшення результативності роботи працівників. Не буде перебільшенням сказати, що від початку нового тисячоліття й донині концепція «soft skills» становить одну з провідних детермінант синергетичної взаємодії освіти й інновацій у контексті нагальної потреби в усебічній підготовці висококваліфікованих фахівців,

зокрема вчителів французької мови як однієї з міжнародних. Щодо цього на Всесвітньому економічному форумі, який відбувся 2016 року, провідні організації та компанії світу розробили перелік навичок, які в майбутньому мали б знадобитися фахівцям, аби ті були успішними й конкурентоспроможними [5].

Звернімося до Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 29 серпня 2024 року № 1225), згідно з яким мета професійної діяльності вчителя полягає в «організації навчання та виховання здобувачів освіти під час здобуття ними повної загальної середньої освіти [...] шляхом формування у них ключових компетентностей і світогляду на основі загальнолюдських і національних цінностей, а також розвитку інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, необхідних для успішної самореалізації та продовження навчання» [2]. Аналіз згаданого документа дає підстави для висновку, що в ньому послідовно зазначені компетентності, які цілком можна віднести до сфери навичок XXI століття.

Щоправда, необхідно зауважити, що питання типологізації таких навичок досі перебуває в полі актуальних наукових проблем, які потребують розв'язання; з огляду на це знаходимо різні підходи до класифікації навичок і компетентностей, які, до того ж, отримують відмінні назви залежно від аналізованого джерела (гнучкі навички, метанавички, трансверсальні компетентності тощо). Показовими в цьому плані є «Португальські рамки ключових компетентностей для початкового та базового рівнів освіти (освіта дорослих)», у яких чітко розмежовано «жорсткі», або ж професійні, «гнучкі» та метанавички [4, с. 607]. На основі узагальнення теоретичних положень, які були висвітлені в дослідженнях українських і зарубіжних науковців (О.Г. Глазунова, Т.В. Волошина, В.І. Корольчук, Н.І. Федоренко, М. М. Роблес, А. К. Тулумаκος, І. Балцар, К. Кенні, Е. Бірн, Т. Гуаран, К. Чаппеї та ін.), пропонуємо в межах нашого дослідження послуговуватися типологією базових навичок (або т. зв. навичок XXI століття), що охоплює чотири підсистеми трансверсальних компетентностей майбутніх учителів французької мови (емоційна, комунікативна, управлінська, інформаційно-аналітична), до яких уходять власне гнучкі, зокрема соціально-емоційні, навички (як-от адаптивність, емпатія, керування часом) і метанавички (наприклад, адекватна самооцінка та самомотивація), з-поміж останніх – метакогнітивні навички (планування своєї діяльності, цілепокладання, критичне мислення тощо).

Як основний засіб формування гнучких й інших навичок у студентів розглядаємо інтеграцію окремих систем вправ і завдань до процесу викладання іноземних мов і культур у закладах вищої освіти. Відповідно до визнаних у лінгводидактиці підходів і критеріїв класифікації, таких як спрямованість на прийом або видачу інформації та комунікативність [1, с. 183], розроблені в нашому дослідженні вправи є переважно продуктивними та комунікативними. Пропонуємо звернутися до прикладу інтерактивної вправи, яка покликана розвивати в студентів емпатію (емоційний інтелект) як загальну здатність розуміти іншу людину, її переживання та почуття [3, с. 365].

Інструкція: Chaque participant(e) doit prendre une carte sur laquelle un rôle spécifique lui sera attribué. Il faut se diviser en plusieurs groupes de deux individus. Puis, chacun(e) passera de 5 à 10 minutes à réfléchir sur les réponses à donner en jouant, une fois la préparation terminée, des dialogues avec son interlocuteur ou interlocutrice. Le but de l'activité est de jouer son rôle de manière aussi naturelle que possible. On distinguera deux types de rôles : a) un(e) élève/collègue qui évoque une difficulté liée à ses études/son travail ; b) un(e) enseignant(e) qui manifeste de l'empathie et soutient l'autre personne en fonction du contexte. Il y a un minimum de trois microdialogues : vous pouvez bien utiliser les expressions suivantes. Après avoir terminé toutes les préparations, chaque groupe jouera ses dialogues devant les autres étudiant(e)s.

У поданій вправі кожен(-а) студент(-ка) має взяти картку із зазначеною на ній роллю. Згодом студенти розподіляються за парами, у яких вони мають обміркувати репліки, що невдовзі мали б увійти до цілісних діалогів (передбачене надання опори у вигляді взірців реплік). Мета вправи – зіграти свою роль у якнайприродніший спосіб. У межах вправ розрізняємо два типи ролей: а) учень/учениця / колега, який(-а) описує проблему, що стосується до його / її навчання чи роботи; б) учитель(-ка), який(-а) висловлює співчуття першій особі відповідно до ситуації. Мінімальна кількість мікродіалогів – три. Після підготовки всі пари по чергову презентують розроблені діалоги всій групі. За спрямованістю на прийом / видачу інформації та комунікативністю вправа є продуктивною та комунікативною. За видом вона становить рольову гру та належить до тематичного циклу «Le système éducatif». Зрештою,

аналогічні вправи можна пропонувати для розвитку й інших гнучких навичок із залученням таких інтерактивних технологій і методів, як рольова гра, дебати, «Ажурна пилка», створення проєктів, «SMART» тощо.

Висновки. Отже, можна зробити висновок, що формування та розвиток гнучких навичок є необхідною складовою підготовки майбутніх учителів французької мови. Упровадження цієї концепції до освітнього процесу має допомогти студентам стати більш адаптивними, ефективними й готовими до сучасних викликів ринку праці. На цій підставі можна рекомендувати інтегрування інтерактивних методів, опосередкованих спеціальними системами вправ, що сприяли б розвитку в здобувачів освіти соціальних навичок, а також заохочувати їх до постійного самовдосконалення та рефлексії. Перспективи дослідження вбачаємо в розробленні методичних рекомендацій щодо оцінювання рівня сформованості в здобувачів освіти за спеціальністю 014 «Середня освіта (Французька мова і література)» гнучких навичок, що належать до запропонованої їхньої типології.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 № 1225. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity> (дата звернення: 30.10.2024).
3. APA Dictionary of Psychology. 2nd ed. Washington, DC : American Psychological Association, 2007. 1221 p.
4. International Handbook of Metacognition and Learning Technologies / ed. by R. Azevedo, V. Aleven. New York: Springer, 2013. 721 p.
5. Ten 21st-century skills every student needs. World Economic Forum. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/> (accessed October 30, 2024).

Погода Надія

Науковий керівник – доц. Гупка-Макогін Надія

INTERACTIVE TECHNOLOGIES AS MEANS OF ENGLISH-SPEAKING COMPETENCE FORMATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

The main features of speaking as a productive type of speech activity are motivation (the need for communication), purposefulness (the goal of communication), situational context (the content and conditions of communication), pace, and heuristics (spontaneity and unpredictability of actions) [7, p. 77].

The article aims to theoretically substantiate interactive technologies as a means of English-speaking competence formation of secondary school students.

Speaking is an important language learning skill that is difficult to master or teach. There are many reasons why speaking skills are not developed in general education school classes. If oral tasks are not part of the tests, teachers may not prioritize speaking. Another reason lies in the teaching methods. A teacher might use materials that focus primarily on writing skills and the accuracy of grammatical structures. Thus, even the communicative teaching method can be limited to improving only writing, reading, and listening skills [8, p. 96].

Speaking can be taught through various competencies: communicative competence, linguistic competence, sociolinguistic competence, and pragmatic competence. The pragmatic context determines the appropriate sociolinguistic language that can be used in a given situation, while linguistic competence provides the language resources for speaking.

Speech activity is “an active, purposeful, language-mediated, and situation-driven process of receiving and delivering a speech message in the interaction between people” [5, p. 59].

Linguists distinguish three concepts: language, speech, and speech activity. Language is the primary means of human communication and the transmission of information from one person to another. Speech is how we use language in the communication process. Speech activity encompasses both language and speech including the internal means of its realization.

Speech activity includes the following components: subject, means and methods of implementing speech activity, activity motive, product, and result. The activity motive is the thought that appears, takes shape and is expressed out loud in words. The subject of speech activity is the thought that motivates a person to engage in it. Generally, the means of implementing speech activity is the language system itself, with all its phonetic, grammatical, and lexical characteristics. There are three methods of implementing speech activity:

- external oral (speaking);
- external written (writing);
- internal (internal thoughts of the individual) [5, p. 59-61].

Interactive learning is a form of organizing cognitive activity that occurs based on direct and feedback communication with the teacher and providing access to educational information through the use of interactive technologies. Therefore, to successfully develop the English-speaking competence of secondary school students using interactive technologies, the teacher must adhere to the principle of interactive learning.

“Teaching technologies are a process related to the design and implementation of the goals and content of education as defined by educational standards, curricula, and programs, through a system of forms, methods, and means of teaching that ensure the achievement of the set goals” [1, p. 8].

The term “interactive” (from the English “interact”: inter – mutual, act – to act) refers to the ability to interact or engage in a dialogue with someone [3, p. 57].

The term “technology” (from the Greek “teche” – art, skill, and “logos” – word, teaching) refers to the methods of meeting human needs through the use of technical means [1, p. 8].

“Interactive technologies for teaching foreign languages are a holistic and integrated system of the learning process that involves the comprehensive application of selected interactive methods, means, and forms of teaching foreign languages according to the goals and content of education, based on the principles of appropriateness for implementation and mutual enhancement, in order to achieve a predetermined educational outcome” [4, p. 3].

Valerii Redko views interactive technologies as one of the effective forms of encouraging students to engage in active speech interaction. In the learning process, its success depends on:

- the organization of learning activities and the sequence of task execution;
- the conditions of communication;
- the forms of communication;
- the language and speech experience of students;
- the level of skill and competence development [6, p. 29].

Interactive technologies are most often used during a personality-oriented approach, utilizing dialogue as the leading form of interaction with feedback.

Oleksandra Pometun categorizes interactive teaching technologies into four groups:

Interactive technologies for cooperative learning:

- group work;
- pair work;
- work in small groups;

Interactive technologies for collective-group learning:

- microphone;
- brainstorming;

Interactive technologies for situational modeling:

- role-playing situations;

Interactive technologies for addressing discussion questions:

- take a position;
- discussion;
- debates [1, p. 22].

An important part of interactive teaching technologies is the means of instruction.

“Means of instruction are the tools and materials of the educational process that help the teacher organize effective foreign language teaching and enable students to master it effectively” [2, p. 78].

Another component of interactive teaching technologies is the form of instruction. There are four levels of organizing forms of instruction: the organization of the educational process, the organization of the learning system, the organization of the learning session, and the organization of student work [4, p. 8].

To conclude, the use of interactive learning is considered adequate with the implementation of interactive technologies. Interactive technologies involve the comprehensive application of methods, means, and forms of instruction to achieve the desired outcome. The use of interactive technologies primarily helps students grasp the material, as their perception is based on knowledge and connections. To successfully develop the English-speaking competence of secondary school students, it is essential to increase the number of practical classes to facilitate effective learning and the development of speaking skills, which will subsequently enhance their knowledge of the material and speech development. Mastering modern technologies will lead to the successful development of English-speaking competence, as these technologies provide access to the development and acquisition of new knowledge.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова Н. П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навч.-метод. посіб. Дніпро, 2018. 359 с.
2. Голодюк Л. В. Інтерактивні методи навчання на уроках англійської мови. URL:<https://naurok.com.ua/interaktivni-metodi-navchannya-na-urokah-angliysko-movi-263727.html>
3. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Шевченко Л. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід: навч. посіб. Вінниця, 2012. 348 с.
4. Коваль Т.І., Кочубей Н.П. Інтерактивні технології навчання іноземних мов. НДУ ім. М.Гоголя. 2011. 11 с.
5. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. 2-ге вид., перероб. та доп. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.
6. Редько В. Г. Інтерактивні технології навчання іноземної мови. Рідна школа. 2011. № 8-9.
7. Холод І. В. Методика викладання англійської мови: навч.-метод. посіб. для ст. вищ. навч. закл. Умань: Візаві, 2018. 165 с.
8. Pakula H.-M. Teaching speaking. Apples – Journal of Applied Language Studies. 2019. № 13.

Грабова Ольга

Науковий керівник – доц. Гупка-Макогін Надія

ОСОБЛИВОСТІ КОМП'ЮТЕРНОГО ТЕСТУВАННЯ ЗНАНЬ ТА НАВИЧОК СТУДЕНТІВ

Вступ. Тестування займає важливе місце в сучасній освіті як засіб об'єктивного оцінювання знань. Незважаючи на очевидні переваги комп'ютерного тестування, на практиці часто виникають проблеми, пов'язані з його застосуванням. В умовах швидкого розвитку освітніх технологій з'являється потреба в методах оцінювання, які сприяють не тільки перевірці знань, а й стимулюють креативність та критичне мислення.

Мета статті – проаналізувати переваги та недоліки комп'ютерного тестування у навчальному процесі, визначити його вплив на якість засвоєння знань у студентів, а також запропонувати шляхи вдосконалення для забезпечення більш об'єктивної та ефективної оцінки. Тестовий контроль, або тестування, у вузькому значенні стосується безпосереднього використання та проведення тесту, а в ширшому охоплює весь комплекс етапів: планування, створення та апробацію тестів, а також обробку та аналіз отриманих результатів [4, с. 271]. У сучасному освітньому процесі комп'ютерне тестування стало невід'ємною частиною оцінювання знань студентів. Воно забезпечує швидку та об'єктивну оцінку рівня підготовки, дозволяє адаптувати навчальний процес до індивідуальних потреб кожного студента та відкриває нові можливості для розвитку освіти. Однак, як і будь-який інструмент, комп'ютерне тестування має свої переваги та недоліки.

Серед переваг сучасні фахівці виділяють:– об'єктивність та справедливість у процесі оцінювання знань;– відсутність додаткових емоційних стресів і психологічного тиску на учнів;– спрощення аналізу результатів для викладачів;– розвиток глибокої рефлексії в учнів під час навчання;– індивідуальний підхід у процесі вивчення іноземної мови;– широке застосування технічних засобів для підвищення ефективності роботи викладача;– економію часу для вчителів і студентів [1].

Попри зазначені переваги, тестування все ж може викликати значний стрес у студентів через формалізовану структуру та відсутність живого контакту з викладачем.

Сьогодні комп'ютерне тестування сприяє зниженню рівня тривожності у студентів порівняно з традиційними методами, оскільки комп'ютери стали невід'ємною частиною їхнього повсякденного життя та середовищем, де вони відчують себе комфортно й упевнено. Якщо раніше комп'ютерне тестування використовували як інноваційний засіб для підвищення мотивації через новизну та обмежену доступність технологій, то тепер це зручний спосіб автоматизованого тестування й обробки результатів, що знижує рівень тривожності завдяки знайомому середовищу [2].

Однією з головних переваг комп'ютерного тестування є його оперативність. Результати тестування обробляються автоматично, що дозволяє швидко отримати інформацію про рівень знань студентів та здійснити необхідні корективи в навчальному процесі. Різноманітність форматів завдань – ще одна перевага комп'ютерного тестування. Крім традиційних тестів множинного вибору, можуть використовуватися відкриті питання, завдання на відповідність та інші інтерактивні формати. Це дозволяє оцінити різні аспекти знань та навичок студентів, а також зробити процес тестування більш цікавим та різноманітним.

Комп'ютерне тестування стає дедалі популярнішим у навчальному процесі завдяки можливості автоматизованого отримання результатів та певним додатковим умовам контролю, серед яких:

- встановлення обмеженого часу для виконання кожного завдання;
- варіативність у виборі завдань з масиву однотипних тестів, що дозволяє формувати індивідуальні набори питань для кожного студента;
- можливість перегляду таблиці результатів для оцінки правильності відповідей, що дає змогу виявляти та усувати прогалини у знаннях студентів [2].

Комп'ютерне тестування має значні переваги перед паперовим: воно ефективніше, забезпечує миттєве оцінювання та дозволяє швидко отримати зворотній зв'язок. Також сучасні технології дають змогу створювати інноваційні завдання, наприклад, з відео чи презентаціями для оцінки практичних умінь. Однак для проведення комп'ютерних іспитів потрібні додаткові ресурси, заходи на випадок технічних збоїв і час для ознайомлення користувачів із новими технологіями [6].

Незважаючи на численні переваги, комп'ютерне тестування має і свої недоліки. Одним з них є штучність завдань. Багато тестових завдань орієнтовані на перевірку знань окремих фактів та понять, що не завжди відображає реальні знання та вміння студента. Крім того, комп'ютерне тестування не дозволяє оцінити творчі здібності, критичне мислення та інші важливі якості.

Педагоги США висловлюють критичне судження, яке полягає в тому, що однорідні письмові тести, особливо об'єктивного типу, не враховують індивідуальні особливості учнів і мають схильність ігнорувати їх, оскільки всі учні виконують однакові завдання в ідентичних умовах. Автоматизована перевірка деяких тестів лише посилює цю тенденцію: масове тестування та оцінювання машинами вводить стандартизовану одноманітність, що суперечить ідеї унікальності кожної особистості, її особливих потреб, здібностей і темпів розвитку [5, ст. 65].

Ще одним недоліком є залежність від технічних засобів. Збої в роботі комп'ютерної техніки або програмного забезпечення можуть призвести до зриву тестування, що створює додатковий стрес для студентів. Крім того, не всі студенти мають однаковий доступ до комп'ютерів та інтернету, що може обмежувати їхні можливості.

Комп'ютерне тестування може мати як позитивний, так і негативний вплив на мотивацію студентів. З одного боку, воно стимулює студентів до систематичної підготовки, оскільки результати тестування є об'єктивними та швидко відображають рівень знань. З іншого боку, побоювання помилитися та отримати низький бал можуть призвести до стресових ситуацій.

Результати проведеного нами опитування у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка серед студентів Факультету іноземних мов виявили неоднозначне ставлення до тестування. З одного боку, 77% опитаних вважають, що результати тестів впливають на їхню мотивацію вивчати мову. Однак, з іншого боку, 69% студентів зазначили, що тести не дозволяють повною мірою оцінити їхні знання та вміння. Як зазначив опитуваний: "варто не ставити великі обмеження в часі, акцент ставити більше на логіці та критичному мисленні". Ці результати підтверджують необхідність розробки більш гнучких систем оцінювання, які б враховували різноманітність навчальних досягнень студентів.

Незважаючи на існуючі проблеми, комп'ютерне тестування має великі перспективи розвитку. Одним з перспективних напрямків є інтеграція штучного інтелекту в системи комп'ютерного тестування. Штучний інтелект дозволить аналізувати великі обсяги даних про результати тестування, виявляти індивідуальні особливості кожного студента та адаптувати навчальний процес більш точно. Також ШІ може створювати інтерактивні симуляції та економити час викладачам, що дозволить їм зосередитись на більш творчих завданнях.

Зазначимо певні шляхи вдосконалення комп'ютерного тестування:

- Уникайте двозначних формулювань, складних речень та жаргону. Завдання мають бути зрозумілими для всіх студентів.
- Розміщуйте простіші завдання на початку тесту, щоб студенти могли розігрітися та набрати впевненості. Більш складні завдання залишайте на середину та кінець.
- Використовуйте різні формати завдань: тести множинного вибору, відкриті питання, завдання на відповідність, практичні завдання. Це дозволить оцінити різні аспекти знань та навичок студентів.
- Надайте студентам детальний зворотній зв'язок щодо їхніх результатів. Поясніть, в яких завданнях вони допустили помилки і чому.

Висновок. Комп'ютерне тестування – це потужний інструмент для оцінювання знань студентів, який має як переваги, так і недоліки. Для того, щоб максимально ефективно використовувати цей засіб, необхідно враховувати його особливості, а також постійно працювати над його вдосконаленням. Інтеграція штучного інтелекту, використання великих даних та персоналізація навчання – це лише деякі з напрямків розвитку комп'ютерного тестування, які дозволять зробити процес навчання більш ефективним та цікавим.

ЛІТЕРАТУРА

1. Власенко Л. В., Микитенко О. В. Тестовий контроль у навчанні іноземної мови. Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. Сковороди”. Київ, 2013. Вип. 31. С. 457–463.
2. Мединська С. І. Обмежувальні умови застосування комп'ютерного тестування при навчанні іноземних мов у немовних ВНЗ. Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. 2011. № 5(2). С. 186-190. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vldubzh_2011_5%282%29__34
3. Мединська С. І. Тестування як засіб організації та реалізації диференціації навчання при викладанні іноземних мов у немовному ВНЗ. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». 2011. № 2 (2) URL: https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/Full_issues/Issues/2_2_2011.pdf#page=79
4. Ніколаєва С.Ю. Практикум з методики тестування іншомовної лексичної компетенції (на матеріалі англійської мови): навч. посіб. / Київ. держ. лінгвіст. ун-т. Київ. 1996. 312 с.
5. Чорна Н. В. Критика педагогічного тестування в США. Наукові записки. Вінниця. 2004. С. 63-68 URL: <http://eprints.zu.edu.ua/1269/1/6.pdf> (дата звернення 25.10.2024).
6. Boveé AJ., Meijer RR., Albers CJ., Beetsma Y., Bosker RJ. Introducing Computer-Based Testing in High-Stakes Exams in Higher Education: Results of a Field Experiment. PLOS ONE. 2015. URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0143616>

ІСТОРИЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Петрик Тетяна

Петрик Юрій (Докторант 4-го року навчання

Гуманістичний факультет

Університету імені Яна Длугоша у Ченстохові)

Науковий керівник – проф. Алексієвець Леся

ВІДОБРАЖЕННЯ КУЛЬТУРНОЇ СПАДЩИНИ У ПАСПОРТАХ: ПОЛЬСЬКА ІНІЦІАТИВА 2017 Р. ТА ЇЇ МІЖНАРОДНІ НАСЛІДКИ

Вступ. Питання культури, історії та історико-культурної спадщини були та залишаються відображенням рівня політичного розвитку та є ваговою частиною державного розвитку в цілому. Не винятком є сучасна Польща, для якої культура та історія є невід'ємними складовими власного державотворення.

Метою статті є відображення та аналіз ситуації, пов'язаної з візуальним оформленням паспортів у Польщі, котра призвела до дипломатичного конфлікту, який назрів у 2017 р.

Наприкінці липня 2017 р. Міністр внутрішніх справ і адміністрації Польщі Маріуш Блашак заявив про початок кампанію «Спроєктуй із нами польський паспорт-2018» («Zaprojektuj z nami polski paszport 2018»). Суть її полягала в тому, щоб громадяни Польщі на інтернет-порталі від уряду zaprojektujpaszport.gov.pl могли обрати візуальний мотив, який мав прикрашати їхні паспорти, починаючи з 2018 р. Мотиви були поділені на дві частини: ті, які будуть на паспортах (вочевидь, уже вибрані організаторами), та ті, з яких можна було обрати безпосередньо громадянам.

Серед уже «затверджених» варіантів пропонувались наступні: «Меморіальний комплекс Орлят Львівських на Личаківському кладовищі у Львові», «Варшавська битва», «Герб Другої Речі Посполитої», «Могила Невідомого Солдата», «Ігнатій Падеревський», «Юзеф Пілсудський», «Значок Корпусу Охорони Прикордоння», «Пам'ятний значок Військ Великопольських», «Орден Вірності Мілітарі», «Сілезькі повстання», «Роман Дмовський», «Вінцентій Вітос» та «Войцех Корфанти». Щодо варіантів для голосування, за які можна було віддати свій голос, такі: «Еугеніуш Квятковський», «Габріель Нарутовіч», «Отець Ігнацій Скорупка», «Генерал Юзеф Галлер», «Курган Пілсудського у Кракові», «Бригадний генерал Марія Віттек», ««Полонія» Яцека Мальчевського», «Орден Відродження Польщі – Полонія Реститута», «Легіонерський орел», «Гостра Брама у Вільнюсі», «Печатка Речі Посполитої 1919 року», «Пам'ятник Сілезьким повстанням на горі Святого Анни» та «Владислав Грабський» [8; 9].

Проект реалізовувався спільно з Польським Інститутом Національної Пам'яті (Instytutem Pamięci Narodowej) і Польським видавництвом цінних паперів [10].

Варто зазначити, що Львів і Вільнюс у міжвоєнний період опинилися у складі Польщі, а боротьба за ці міста та території навколо них після Першої світової війни навіть для сучасної Польської держави сприймається як елемент боротьби за відновлення і незалежність Речі Посполитої після Першої світової війни. Попри це, Львів є українським містом, а Вільнюс – столицею сучасної Литви, тож такі кроки з боку польського міністерства виглядали дещо контрверсійними [6, с. 61]. Цікаво, що польська преса досить неоднозначно сприйняла ситуацію, що склалася. Наприклад, «Газета Виборча» («Gazeta Wyborcza») висловила побоювання щодо реакції Литви та України [8]. Реакція з їх боку справді не забарилася. Уже в серпні Міністерство закордонних справ України, згідно із заявою його представниці Мар'яни Беци, вручило ноту протесту послу Польщі в Україні Яну Пекло, а наміри польської сторони були розцінені як недружній крок, що псує стратегічне партнерство між державами [3]. На засіданні країн Вишеградської групи та Східного партнерства 31 серпня 2017 р. Міністр закордонних справ України Павло Клімкін звернувся до свого польського колеги Вітольда Вашиковського із проханням «по-дружньому» розв'язати це питання [5]. До схожих кроків

вдалася й Литва. Міністр закордонних справ Литовської республіки Лінас Лінавічюс заявив, що ситуація є ненормальною, та висловив надію, що Гострої Брами на польських паспортах не з'явиться. Разом із тим, до литовського Міністерства був викликаний тимчасовий посол Польщі у Литві [2].

Тему дипломатичного конфлікту підхопила російська пропаганда, заявляючи що «поляки хочуть забрати Вільнюс і Львів», таким чином намагаючись розсварити Польщу з Литвою та Україною [7].

У вересні Голова Верховної Ради України Андрій Парубій зустрівся з Маршалком польського Сенату Станіславом Карчевським, після якої висловив переконання, що цих зображень не буде у паспортах поляків; продовжувала тиск і Литва [1]. У підсумку, 11 вересня посол України у Польщі Андрій Дециця на особистій сторінці в мережі Фейсбук написав, що Маріуш Блащак повідомив про відмову від ідеї розміщувати на польських паспортах Личаківський цвинтар і Вільнюську браму [4].

Висновки. Як бачимо, дипломатичний конфлікт на підґрунті перетину різних національних інтерпретацій історичного минулого лише підтвердив факт, що історична пам'ять є обов'язковою умовою національної свідомості народу, адже без пам'яті ми є ніким. Яскравий приклад дій представників польського народу у 2017 р. навколо обкладинки національного паспорта з використанням історичних сюжетів продемонстрував, наскільки важливе місце посідає колективна пам'ять про спільне минуле в державній політиці, сильним є вплив національного досвіду на сьогодення та майбутнє власне нації. Віддамо належне литовцям та українцям, яким, теж захищаючи свою історичну пам'ять, вдалося відстояти позицію і відмовити поляків від того задуму, оскільки питання Львова та Вільнюса досі є болючими точками перетину державних історіографій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зображень Львова на польських паспортах не буде – Парубій. URL: [https://hromadske.ua/posts/zobrazhen-lvova-na-polskykh-pasportakh-ne-bude-parubii].
2. МЗС Литви: В нових польських паспортах не повинно бути зображення Вільнюса. URL: [https://nv.ua/ukr/world/geopolitics/mzs-litvi-v-novih-polskih-pasportah-ne-povinnobuti-zobrazhennja-vilnjusa-1606064.html].
3. МЗС України вручило послу Польщі ноту протесту через плани зобразити на паспортах Львів. URL: [https://nv.ua/ukr/ukraine/politics/mzs-ukrajini-vruchiv-poslu-polshchi-notu-protestu-cherez-plani-zobraziti-na-pasportah-lviv-1625618.html].
4. Польща відмовилася розміщувати на сторінках нових паспортів зображення Львова – Дециця. URL: [https://nv.ua/ukr/world/countries/polshcha-vidmovilasja-rozmishchuvati-na-storinkah-novih-pasportiv-zobrazhennja-lvova-deshchitsja-1832142.html].
5. Україна просить Польщу не зображувати Львів на паспортах. URL: [https://www.volynnews.com/news/all/ukrayina-prosyt-polshchu-ne-zobrazhuvaty-lviv-na-pasportakh/]. Волиньнюс
6. Kamiński Ł., Korkuć M., Przewodnik po historii Polski 966–2016. Warszawa: Instytut Pamięci Narodowej, Ministerstwo Spraw Zagranicznych Rzeczypospolitej Polskiej 2016, 118 s.
7. Kontrowersje wokół polskiego paszportu. Rosyjska propaganda: "Polacy chcą odebrać Wilno i Lwów". URL: [https://forsal.pl/artykuly/1063530,kontrowersje-wokol-polskiego-paszportu-rosyjska-propaganda-polacy-chca-odebrac-wilno-i-lwow.html].
8. Kresowe motywy w polskich paszportach? GW już boi się reakcji Ukrainy i Litwy. URL: [https://kresy.pl/wydarzenia/spoleczenstwo/cmentarz-orlat-ostra-brama-polskich-paszportach-gw-juz-boi-sie-reakcji-ukrainy-litwy/].
9. Publicysta „Gościa Niedzielnego”: Wilno i Lwów nie uczestniczą w stuleciu niepodległości Polski. URL: [https://kresy.pl/wydarzenia/publicysta-goscia-niedzielnego-wilno-lwow-uczestnicza-stuleciu-niepodleglosci-polski/].
10. Zdecyduj, jak będzie wyglądał nowy paszport! URL: [https://turystyka.wp.pl/zdecyduj-jak-będzie-wygladał-nowy-paszport-6150485684983425a].

ФАКУЛЬТЕТ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Равська Людмила

Науковий керівник – проф. Гуменюк Сергій

ІСТОРИКО-СПОРТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ШКОЛИ СДЮСШОР «ЕКСТРІМ»

Актуальність. Історична роль спортивної діяльності школи «Екстрім» полягає в її важливому значенні у розвитку гірськолижного спорту в Тернополі та в популяризації зимових видів спорту серед молоді. Школа пройшла шлях становлення від клубу ентузіастів до спеціалізованого спортивного закладу олімпійського резерву, що демонструє успішність спортивної ініціативи навіть у складних економічних умовах. Завдяки постійній підтримці та адаптації до змін, школа стала значущим центром виховання спортсменів високого рівня, що є важливим для фізичної культури та майбутнього українського спорту.

Мета статті полягає у дослідженні історичного розвитку і значення школи «Екстрім» для гірськолижного спорту та сноубордингу в регіоні та з'ясування ключових етапів її становлення.

Виклад основного матеріалу. Історія спортивної діяльності школи «Екстрім» розпочинається з неймовірного ентузіазму її засновника – Володимира Савича Ліщука, який заклав основи для майбутнього розвитку гірськолижного спорту в регіоні. У 1985 році вихованці гірськолижного клубу, створеного при спортивному товаристві «Буревісник», вперше взяли участь у республіканських змаганнях у мальовничих куточках України: с. Ясиня на Закарпатті та в м. Славську на Львівщині. Саме в травні 1985 року клуб отримав земельну ділянку на вул. М. Тарнавського в Тернополі, де розпочалося облаштування гірськолижної траси, що стала початком великої спортивної історії.

З часом клуб перетворився на дитячо-юнацьку спортивну школу, яка стала важливим осередком для розвитку молодих талантів. У листопаді 1985 року завдяки фінансовій підтримці обласної ради профспілок на трасі було встановлено освітлення та підйомник завдовжки 185 метрів, що суттєво покращило умови для тренувань. У 1990 році клуб перейшов на баланс заводу «Сатурн», але внаслідок економічної кризи на початку 90-х років підтримка спортивної діяльності зменшилася, що вплинуло на розвиток школи. Проте, незважаючи на труднощі, у 1994 році була створена ТОВ «Дитячо-юнацька спортивна школа «Скіф», яка в 1997 році реорганізувалася у госпрозрахункову гірськолижну школу. Початковий штат складався з директора та одного тренера, а матеріальну підтримку надавали міський відділ спорту, обласна ДЮСШ, ТОВ «Технотерн» та ТОВ «Громада».

У січні 1999 року Тернопільська міська рада розширила штат до трьох працівників і передала школу на баланс міського управління освіти. Цього ж року спортсмени школи почали здобувати призові місця на змаганнях з гірськолижного спорту та фристайлу в Україні, а школа отримала один із корпусів дитячого садка, що дозволило облаштувати адміністративні та тренувальні приміщення. Це стало важливим кроком у розвитку школи, в результаті якого було відкрито відділення сноубордингу, а кількість тренерів та учнів зросла до понад 100 осіб. 26 грудня 2009 року, за наказом № 3/718 Головного управління з питань туризму, сім'ї, молоді та спорту Тернопільської облдержадміністрації, школі було присвоєно Першу категорію.

Школа отримала нову назву 5 лютого 2010 року – дитячо-юнацька спортивна школа «Екстрім» (ДЮСШ «Екстрім»). Наказом № 1328 Міністерства молоді та спорту України ДЮСШ «Екстрім» з 26 грудня 2013 року отримала Вищу категорію та статус «спеціалізована» (СДЮСШ «Екстрім»). 23 квітня 2021 року, за рішенням сесії Тернопільської міської ради №8/5/25, школу перейменували на Спеціалізована дитячо-юнацька спортивна школа олімпійського резерву «Екстрім» Тернопільської міської ради (СДЮСШОР «Екстрім» ТМР) [3].

Розвиток сноуборду в спеціалізованій дитячо-юнацькій спортивній школі олімпійського резерву (СДЮСШОР) «Екстрім» розпочався у момент, коли цей вид спорту став особливо популярним серед молоді. Наприкінці 90-х – на початку 2000-х років школа активно розширювала свої напрямки, залучаючи нові зимові дисципліни, серед яких з'явився й

сноуборд. СДЮСШОР «Екстрім» стала однією з перших шкіл у регіоні, яка відкрила відділення з сноубордингу. У цей період відділення сноубордингу почало активно набирати групи дітей віком 6-9 років, забезпечуючи їх кваліфікованими тренерами з досвідом у зимових видах спорту. Протягом весняно-осіннього періоду підготовка включала тренування на скейтах, спортивні ігри, гімнастичну та спеціальну підготовку [2]. Взимку вихованці школи тренуються на гірськолижній трасі в Савич парку, готуючи себе до нових досягнень та перемог. Також спортсмени беруть участь у змаганнях міського та обласного рівнів з катання на скейтах та загальної фізичної підготовки.

Тренерсько-викладацький штат СДЮСШОР «Екстрім» складає 10 осіб, з них 5 тренерів фрістайлу (могул) та 5 тренерів зі сноубордингу. У школі активно займається 180 учнів, а команди СДЮСШОР «Екстрім» стабільно демонструють високі результати на всеукраїнських змаганнях. Більше десятка спортсменів школи входять у склади основного, юніорського та резерву збірних команд України. Колектив СДЮСШОР «Екстрім» підготував 15 майстрів спорту України з фрістайлу (могул) та 17 майстрів спорту України зі сноубордингу [1].

Висновок. Школа сприяє популяризації зимових видів спорту серед молоді, забезпечуючи їх якісними тренуваннями та можливістю змагатися на різних рівнях. Таким чином, СДЮСШОР «Екстрім» є важливим осередком для розвитку зимових видів спорту, формуючи нове покоління талановитих спортсменів і роблячи значний внесок у спортивну культуру. Ця історія демонструє, як спільні зусилля, підтримка та любов до спорту можуть створити умови для успіху та досягнень у майбутньому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Спеціалізована дитячо-юнацька спортивна школа олімпійського резерву «Екстрім» Тернопільської міської ради. URL: <https://www.extreme.te.ua/> (дата звернення 2.11. 2024).
2. ДЮСШ «Екстрім» (Тернопіль). URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D0%AE%D0%A1%D0%A8_%C2%AB%D0%95%D0%BA%D1%81%D1%82%D1%80%D1%96%D0%BC%C2%BB_\(%D0%A2%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%BE%D0%BF%D1%96%D0%BB%D1%8C\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D0%AE%D0%A1%D0%A8_%C2%AB%D0%95%D0%BA%D1%81%D1%82%D1%80%D1%96%D0%BC%C2%BB_(%D0%A2%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%BE%D0%BF%D1%96%D0%BB%D1%8C)) (дата звернення 1.11. 2024).
3. «Дитячо-юнацькі спортивні школи системи освіти. Історія розвитку» [Брошура]. Тернопіль, 2005. 14 с.

Реднік Мар'яна

Науковий керівник – доц. Наумчук Володимир

РОЗВИТОК ШВИДКІСНО-СИЛОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ВОЛЕЙБОЛУ

Вступ. У сучасних соціально-економічних умовах стратегія реформування вітчизняної системи шкільної освіти вимагає пошуку нових підходів до вдосконалення фізичного виховання школярів, оптимізації його змісту, форм та методів, які повинні безперервно розвиватися і відповідати нагальним потребам суспільства. Фізична культура і спорт мають закласти основи забезпечення фізичного та морального здоров'я особистості, комплексного підходу до формування її інтелектуальних і фізичних якостей, ведення здорового способу життя й самовдосконалення.

У дослідженнях В. Костюкевича [1], В. Платонова [4], Л. Сергієнка [6] та інших фахівців зазначається, що у процесі фізичного виховання дітей та молоді чинне місце належить вихованню швидкісно-силових здібностей, оскільки належний рівень їх розвитку значною мірою визначає досягнення запланованих результатів у фізкультурно-спортивній діяльності і сприяє покращанню життєвоважливих функцій.

Одними із найуживаніших засобів фізичного виховання школярів є ігрові види спорту і, зокрема, волейбол. Ця спортивна гра забезпечує всебічний та гармонійний розвиток особистості, уможливорює засвоєння основних рухових умінь і навичок, виховання необхідних якостей та здібностей. На заняттях волейболом створюється ситуація успіху, атмосфера свободи і комфорту, де кожен учень може реалізувати себе, розкриваючи наявні психофізичні та інтелектуальні ресурси.

Важливим підґрунтям позитивних зрушень у процесі підготовки юних волейболістів виступають функціональні можливості та фізичні якості, незамінну роль серед яких відіграють швидкісно-силові здібності. На думку К. Бреснахан [7], Дж. Дірінга [8], М. Носко [3],

В. Пристинського [5] та інших науковців, успішне ведення змагальної боротьби потребує від волейболіста прояву здатності вправно оперувати власними руховими можливостями, які дозволяють ефективно діяти у складних ігрових ситуаціях, що динамічно розвиваються і дуже обмежені у часі. У волейболі швидкісно-силові здібності обумовлюють ефективність ігрових дій та якість розв'язання більшості рухових завдань. І саме від здатності гравця проявляти необхідні силові можливості за мінімальний для конкретних умов проміжок часу, що визначає сутність швидкісно-силових здібностей, суттєво залежить становлення спортивної майстерності юного волейболіста.

Отже, актуальність теми дослідження зумовлюється, з одного боку потребою формування здорової, всебічно й гармонійно розвинутої особистості школяра, а з іншого, необхідністю сучасних розробок щодо покращання та оптимізації процесу фізичного виховання учнів закладів загальної середньої освіти і, зокрема, цілеспрямованого розвитку у них швидкісно-силових здібностей, шляхом використання багатофункціонального та універсального засобу – волейболу.

Мета дослідження – розкрити вихідні положення експериментальної методики розвитку швидкісно-силових здібностей старшокласників засобами волейболу.

Результати дослідження. Розробка експериментальної методики здійснювалася відповідно до змісту та вимог варіативного модулю «Волейбол» навчальної програми з фізичної культури для учнів старших класів закладів загальної середньої освіти і ґрунтувалася на загальних педагогічних та специфічних принципах фізичного виховання. При цьому розвиток швидкісно-силових здібностей передбачав урахування їх сенситивного періоду, закономірностей взаємодії з іншими фізичними якостями, специфіки волейболу, змісту навчального матеріалу, статево-вікових й індивідуальних особливостей учнів, матеріально-технічного забезпечення тощо. При цьому вдосконалення у школярів вказаних здібностей тісно пов'язувалося з процесом формування рухових умінь та навичок.

Серед основних методичних положень цілеспрямованого педагогічного впливу необхідно відзначити такі, як:

- усвідомлена й мотивована спільна діяльність усіх учасників освітнього процесу;
- спрямований розвиток швидкісно-силових здібностей з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей старшокласників згідно із завданнями фізичного виховання;
- інтегрований підхід до навчання руховим діям і розвитку фізичних здібностей;
- дотримання оптимального співвідношення загальної і спеціальної фізичної підготовки, а також пропорційності у реалізації спеціальних вправ з м'ячем і без нього;
- системне використання урочних, позакласних та позашкільних форм занять волейболом;
- забезпечення внутрішньо-предметних зв'язків.

Представлені положення експериментальної методики виступали певними орієнтирами для діяльності всіх суб'єктів освітнього процесу. Їх реалізація спрямовувалася не лише на досягнення максимально можливого для конкретного учня рівня розвитку швидкісно-силових здібностей та його спортивної підготовленості у волейболі, а й на формування здорової, всебічно й гармонійно розвинутої особистості школяра.

Досягнення поставлених цілей вимагало ретельної розробки змісту певних циклів занять та кожного із них, де значна увага зверталася на забезпечення оптимального співвідношення загальної і спеціальної фізичної підготовки учнів, а також пропорційності у реалізації спеціальних вправ з м'ячем і без нього.

Пропонована система засобів, яка упорядковувалася за переважною спрямованістю, доповнювала та урізноманітнювала програмовий навчальний матеріал. З одного боку, вона дозволяла цілеспрямовано впливати на розвиток швидкісно-силових здібностей підлітків, а з іншого – сприяла послідовному вивченню учнями спортивної гри у волейбол.

Орієнтовний комплекс засобів розвитку швидкісно-силових здібностей в учнів старшого шкільного віку на заняттях з волейболу:

1. Прискорення з різних вихідних положень (стоячи, сидячи, лежачи) на 6–9 м (5-7 повторень).

2. Гравець перебуває у зоні 6 біля лицьової лінії, тренер підкидає м'яч у різних напрямках зі зміною траєкторії його польоту. Учень має швидко відреагувати, переміститися, прийняти м'яч та повернутися до зони 6 (5-7 повторень).

3. Учень і вчитель у зоні 1: педагог кидає м'яч під сіткою так, щоб він котився, а гравець має обіграти волейбольну стійку і наздогнати м'яч (5-7 повторень).

4. У стрибку гравець повинен зловити м'яч, підкинутий партнером, і повернути його назад до приземлення (5-7 повторень).

5. Гравець виконує удар у стрибку із зони 4 (3, 2) і швидко повертається після приземлення до лінії нападу без відпочинку (5-7 повторень).

6. Прийом захисником у зонах 6 та 1 почергових нападаючих ударів із зони 3 (4, 2) (5-7 повторень).

7. Багаторазові стрибки зі скакалкою на різну висоту зі зміною інтенсивності їх виконання (5-7 повторень).

8. Стрибки з місця і з розбігу з торканням метричної розмітки на різній висоті (8-10 повторень).

9. Зістрибування з певної висоти з подальшою імітацією нападаючого удару чи блокування (5-6 повторень).

10. Зістрибування з висоти з наступним кидком тенісного м'яча у предмет, закріплений на верхньому краї волейбольної сітки (5-7 повторень).

11. Зістрибування з висоти з кидком волейбольного м'яча через сітку на точність (5-7 повторень).

12. Стрибки після пересування з імітацією блокування, торкаючись руками верхнього краю волейбольної сітки, встановленої вище норми висоти для школярів (5-7 повторень).

У межах конкретного заняття послідовність виконання вправ була такою: спочатку реалізовувалися засоби переважно швидкісної спрямованості, потім – швидкісно-силової, а далі – силової спрямованості. Після цього пропонувалися вправи на рухливість у суглобах та розслаблення. Вправи з переважно швидкісною спрямованістю виконувалися у першій половині заняття, після розминки з максимальною та субмаксимальною інтенсивністю. Тривалість відпочинку між їх реалізацією обумовлювалася досягненням необхідного відновлення організму учнів. При цьому нові незнайомі вправи поєднувалися з раніше засвоєними і добре відомими школярам засобами. Вправи з переважно силовою спрямованістю також характеризувалися високою інтенсивністю. Після їх проведення надавався короткий відпочинок, протягом якого здебільшого виконувалися вправи на розслаблення.

Експериментальна методика розвитку швидкісно-силових здібностей в учнів старшого шкільного віку засобами волейболу включала використання різноманітних методів та методичних прийомів фізичного виховання, а саме: наочні методи – показ, демонстрація на схемах та відео, перегляд навчальних занять та офіційних змагань; словесні методи – розповідь, пояснення, вказівку, зауваження, переконання, бесіду; практичні методи – методи чітко регламентованих вправ, ігровий та змагальний.

Провідними практичними методами швидкісно-силових здібностей виступали такі методи, як: стандартно-безперервних вправ, що передбачає безперервну м'язову діяльність без зміни інтенсивності; стандартно-інтервальних вправ, за яким повторення вправ здійснюється через визначені інтервали відпочинку; перемінно-безперервних вправ, де безперервна м'язова діяльність здійснюється в режимі інтенсивності, що змінюється; перемінно-інтервальних вправ, який вимагає системного чергування навантаження і відпочинку в умовах зміни їх параметрів; колового тренування – спосіб застосування фізичних вправ, обумовлений послідовним дозованим їх виконанням з метою цілеспрямованого розвитку швидкісно-силових здібностей.

Заняття за експериментальною методикою передбачали використання різних форм занять волейболом – уроків фізичної культури, секційних занять, самостійних форм роботи, системи змагань, спортивних свят з ігровими програмами. Урок фізичної культури є основною формою занять, оскільки у ньому закладені можливості для вирішення стратегічних завдань фізичного виховання [2, 5, 6]. Використання секційних занять уможливило спрямований вплив на розвиток і вдосконалення швидкісно-силових здібностей школярів, їх інтеграцію з ігровими прийомами. Система змагань з волейболу дозволяла кожному учневі проявити повною мірою свої рухові здібності та можливості, надавала необхідну інформацію щодо спортивної підготовленості й функціонального стану підлітків. На самостійних заняттях вирішувалися питання розвитку швидкісно-силових здібностей з урахуванням особистих досягнень учнів, їх індивідуальних можливостей та особливостей.

Таким чином, запропонована методика включала розроблену систему засобів, яка, з одного боку, спрямована на досягнення максимально можливого для кожного учня рівня розвитку

швидкісно-силових здібностей і спортивної підготовленості у волейболі, а з іншого, – сприяє формуванню здорової, всебічно й гармонійно розвинутої особистості школяра. Освітній процес забезпечувався комплексом загальних педагогічних методів – словесними й наочними, а також практичними методами: чітко регламентованих вправ, ігровим і змагальним. Найуживанішими методами розвитку швидкісно-силових здібностей були методи стандартних і перемінних вправ, а також метод колового тренування. Спільна діяльність педагогів та учнів здійснювалася через такі форми занять волейболом, як уроки фізичної культури, секційні заняття, систему змагань, самостійні форми роботи, спортивні свята з ігровими програмами.

Висновки. Експериментальна методика розвитку швидкісно-силових здібностей в учнів старшого шкільного віку засобами волейболу ґрунтувалася на загальних соціальних, педагогічних та специфічних принципах фізичного виховання, що обумовлюють певну послідовність реалізації змісту та способів спільної діяльності всіх учасників освітнього процесу. Вона передбачає цілеспрямовану реалізацію методів, методичних прийомів, засобів і форм фізичного виховання у процесі занять волейболом.

Вихідними положеннями експериментальної методики розвитку швидкісно-силових здібностей старшокласників засобами волейболу є:

- усвідомлена й мотивована спільна діяльність усіх учасників освітнього процесу;
- спрямований розвиток швидкісно-силових здібностей з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей старшокласників згідно із завданнями фізичного виховання;
- інтегрований підхід до навчання руховим діям і розвитку фізичних здібностей;
- дотримання оптимального співвідношення загальної і спеціальної фізичної підготовки, а також пропорційності у реалізації спеціальних вправ з м'ячем і без нього;
- системне використання урочних, позакласних та позашкільних форм занять волейболом;
- забезпечення внутрішньо-предметних зв'язків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Костюкевич В. М. Теорія і методика тренування спортсменів високої кваліфікації: навч. посібник. Вінниця: Планер, 2007. 273 с.
2. Наумчук В. І. Теоретико-методичні основи навчання спортивним іграм: навч.-метод. посібник. Тернопіль: Астон, 2017. 180 с.
3. Носко М. О. Теоретичні та методичні основи формування рухової функції у молоді під час занять фізичною культурою та спортом: дис. ...д-ра. пед. наук : 13.00.09. К., 2003. 430 с.
4. Платонов В. М. Сучасна система спортивного тренування: підручник. К.: Перша друкарня, 2021. 677 с.
5. Пристинський В. М. Взаємозв'язок фізичної й техніко-тактичної підготовки в заняттях спортивними іграми (теорія і практика волейболу): навчально-метод. посібник. Слов'янськ. Видавництво Б. І. Маторіна, 2020. 101 с.
6. Сергієнко Л. П. Практикум з теорії і методики фізичного виховання: навч. посібник. Харків: ОВС, 2007. 271 с.
7. Bresnahan K. The Miracle Season. KCI Sports Publishing, 2018. 272 p.
8. Dearing J. Volleyball Fundamentals (Sports Fundamentals). Human Kinetics, 2018. 176 p.

ХІМІКО-БІОЛОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Заблоцька Софія

Науковий керівник – асист. Яворівський Руслан

АНАЛІЗ ВИДОВОГО СКЛАДУ РОДИНИ ПАСЛЬОНОВІ (SOLANACEAE BERTH. ET HOOK. F.) У ФЛОРИ ЗБАРАЗЬКОГО (НИНІ ТЕРНОПІЛЬСЬКОГО) РАЙОНУ ТЕРНОПІЛЬСЬКОЇ ОБЛАСТІ

Родина Пасльонові (Solanaceae Berth. et Hook. f.) – одна із найбільш чисельних родин світової флори, котра у загальному нараховує приблизно 2 900 видів, які належать до 90 родів, поширених космополітно, тобто по всій земній кулі та у різних екологічних умовах, проте, їхня найбільша видова різноманітність спостерігається у тропічних, субтропічних і помірних областях Центральної та Південної Америки. На території України у складі її природної флори та як господарсько цінні представники поширений лише 31 вид Пасльонових у структурі 13 родів (1,07 % загальносвітової чисельності видів родини) [2].

Флористичні дослідження планетарного масштабу у кінцевому рахунку проектуються у площину їх проведення на регіональних рівнях, що забезпечує створення найбільш оптимальних умов щодо збереження раритетної фракції флори певного регіону. Тому аналіз видового складу родини Solanaceae Berth. et Hook. f. у межах Збаразького (нині Тернопільського) району Тернопільської області є актуальним за змістом досліджень й має вагомим практичне значення.

Мета досліджень полягала у проведенні комплексного аналізу систематичної структури родини Пасльонові у межах досліджуваного регіону, зокрема, ареалів поширення її видового різноманіття, аналіз популяцій регіонально рідкісних та червонокнижних видів флори і розробка комплексу практичних рекомендацій щодо оптимізації природокористування на території району дослідження.

Для реалізації поставленої мети вирішувалися наступні завдання:

аналіз фізико-географічних умов досліджуваного регіону щодо сприятливості зростання на його території представників родини Пасльонові;

проведення детального аналізу головних діагностичних ознак родини Solanaceae Berth. et Hook. f. та її основних таксонів;

складання переліку або анотованого списку видів родини Пасльонові, котрі поширені на території району дослідження;

виявлення або підтвердження ареалів поширення раритетної фракції Solanaceae Berth. et Hook. f. та встановлення основних чинників, що викликають чисельне скорочення популяцій червонокнижних й регіонально рідкісних видів досліджуваної флори;

розробка комплексу практичних заходів і рекомендацій з метою охорони, збереження й раціонального використання представників родини на території району дослідження.

Об'єктами дослідження слугували види родини Solanaceae Berth. et Hook. f., котрі поширені у природно-кліматичних умовах Збаразького (Тернопільського) району Тернопільської області.

Для реалізації мети досліджень та вирішення поставлених завдань було використано наступні методи: аналіз літературних джерел, колекцій фондового гербарію лабораторії морфології та систематики рослин кафедри ботаніки та зоології ТНПУ імені Володимира Гнатюка, проведення польових маршрутно-експедиційних та геоботанічних досліджень різнотипових рослинних угруповань з метою підтвердження чи виявлення ареалів поширення представників родини Пасльонові у межах району дослідження, збір фотографічного матеріалу та окремих гербарних зразків.

Практична значимість одержаних результатів досліджень полягає у тому, що вони можуть бути доволі успішно використані в процесі впорядкування визначника й атласу вищих судинних рослин флори Тернопільської області, створенні регіональних Зеленої й Червоної книг, з метою оптимізації природокористування у регіоні, спеціалістами із охорони

навколишнього природного середовища, а окремі результати вже зараз успішно впроваджено у структуру лекційного курсу «Систематика вищих Покритонасінних рослин».

На основі аналізу літературних джерел [1, 3, 4], матеріалів фондових колекцій гербарію лабораторії морфології та систематики рослин Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (акронім TERN*), проведених впродовж 2022–2024 рр. маршрутно-експедиційних й геоботанічних досліджень різнотипових фітоценозів на території Збарзького (нині Тернопільського) району Тернопільської області встановлено або ж підтверджено зростання 23 видів родини Solanaceae Berth. et Hook. f. (74,2 % загальної кількості у складі флори України), що належать до 12 родів. Таким чином, родовий коефіцієнт або ж середня кількість видів у роді становить тут 1,92.

Поліморфними родами вважаємо фізаліс або марунку (*Physalis* L.), котрий презентований у структурі досліджуваної родини двома видами – ф. звичайним (*Ph. alkekengi* L.) та ф. Франшета (*Ph. franchetii* Mast.) і рід тютюн (*Nicotiana* L.) – також двома видами (т. махорка (*N. rustica* L.) й т. крилатий (*N. alata* Link et Otto), та, особливо, рід паслін (*Solanum* L.), котрий представлений тут 10 видами (43,5 % загальної кількості у структурі родини), зокрема, картоплею (*S. tuberosum* L.), баклажаном синім (*S. melongena* L.), п. чорним (*S. nigrum* L.), п. низьким (*S. humile* Bernh.), п. жовтим (*S. luteum* Mill.), п. крилатим (*S. alatum* Moench), п. солодко-гірким або глісником (*S. dulcamara* L.), п. рогатим (*S. cornutum* Lam.), п. різношипим (*S. heterodoxum* Dun.) та п. сухоребриколистим (*S. sisymbriifolium* Lam.).

9 родів досліджуваної родини (75,0 % загальної їх чисельності) є монотипними, тобто презентовані у її структурі лише одним видом, зокрема, рід помідор (*Lycopersicon* Mill.) – п. їстівний (*L. esculentum* Mill.); стручковий перець (*Capsicum* L.) – с. п. однорічний (*C. annuum* L.); беладонна (*Atropa* L.) – б. звичайна (*A. bella-donna* L.); повій (*Lycium* L.) – п. звичайний (*L. barbatum* L.); блекота (*Hyoscyamus* L.) – б. чорна (*H. niger* L.); скополія (*Scopolia* Jacq.) – с. карніолійська (*S. carniolica* Jacq.); дурман (*Datura* L.) – д. звичайний (*D. stramonium* L.); нікандра (*Nicandra* Adans.) – н. фізалісоподібна (*N. physalodes* (L.) Gaertn.) та петунія (*Petunia* Juss.) – п. гібридна – (*P. hybrida* hort.).

У районі дослідження виявлено поширення двох видів родини Solanaceae Berth. et Hook. f., що занесені до «Червоної книги України. Рослинний світ (2009)» [5, 6], зокрема:

1) беладонна звичайна (*Atropa bella-donna* L.). Природоохоронний статус у районі дослідження – вразливий. Реліктовий вид з вираженою ценофобною стратегією. Поодинокі або малочисельними, локальними та різновіковими популяціями (до 10 особин) зростає на лісових галявинах і узліссях в околицях сіл Діброва та Залісці. На території району дослідження частково охороняється у межах ботанічної пам'ятки природи місцевого значення «Луб'янківська дубина». З метою збереження чисельності виду необхідно заборонити порушення природних екотопів його зростання внаслідок вирубування лісів та збирання як лікарської рослинної сировини, досліджувати сучасну стратегію розвитку виду через постійний контроль наявних локалітетів.

2) скополія карніолійська (*Scopolia carniolica* Jacq.). Природоохоронний статус у районі дослідження – рідкісний. Центральноевропейсько-кавказький вид на північно-східній межі ареалу. Дуже рідко, популяціями площею 5–7 м² та середньою щільністю 3–8 рослин на 1 м², поширена у тінистих вологих лісах союзу *Carpinion betuli* в околицях сіл Залісці та Чайчинці. Охороняється у структурі ботанічної пам'ятки природи місцевого значення «Чайчинецька бучина». З метою охорони необхідно заборонити проведення суцільних рубок лісових масивів у місцях зростання виду та його заготівлю населенням як цінної лікарської рослини.

Окрім того, на досліджуваній території нами було виявлено або ж підтверджено ареали зростання 6 регіонально рідкісних видів, зокрема: паслін низький (*Solanum humile* Bernh.), який спорадично, але досить чисельними за кількістю особин і площею популяціями поширений у розріджених лісах, на узліссях, серед заростей чагарників та забур'янених місцях у околицях сіл Бутин, Чумалі та Чорний Ліс; паслін жовтий (*Solanum luteum* Mill.), котрий розсіяно зростає у широколистяних лісах, на лісових галявинах та серед чагарників в околицях сіл Залужжя та Діброва; паслін крилатий (*Solanum alatum* Moench), що зрідка трапляється на луках, трав'янистих схилах, на не задернованих пісках по долинах річок, на виходах кам'янистих порід в околицях сіл Колодне, Болязуби, Котюжинці та Малі Вікнини; паслін рогатий (*Solanum cornutum* Lam.), який зрідка поширений по узліссях широколистяних лісів та іноді по межі посівів злакових культур в околицях сіл Чайчинці, Котюжинці та Малі Вікнини; паслін сухоребриколистий (*Solanum sisymbriifolium* Lam.), котрий зрідка спорадично-ізолюваними

популяціями зростає по залишкових лучно-степових і степових ділянках в околицях сіл Романове Село, Киданці та Максимівка та фізаліс звичайний (*Physalis alkekengi* L.), що розсіяно трапляється у лісах та серед заростей чагарників у околицях сіл Малий Кунинець, Бутин, Залужжя, Чорний Ліс та селища Вишнівець.

Головними факторами, що визначають скорочення чисельності популяцій червонокнижних і регіонально рідкісних видів родини Solanaceae Berth. et Hook. f. на території Збараського (Тернопільського) району Тернопільської області вважаємо наступні:

вузька еколого-ценотична амплітуда виду й відсутність екоотопів відповідного типу для його подальшого поширення (*Atropa bella-donna* L.);

недостатнє природне поновлення та слабка конкурентна здатність виду (*Scopolia carniolica* Jacq., *Solanum cornutum* Lam., *Solanum luteum* Mill);

інтенсивне лісове господарство, посадка на місці вирубок інтродукованих деревних порід (*Atropa bella-donna* L., *Scopolia carniolica* Jacq., *Solanum humile* Bernh., *Physalis alkekengi* L.);

розорювання та інтенсивне господарське освоєння залишкових степових і лучно-степових екоотопів (*Solanum sisymbriifolium* Lam.);

руйнування екоотопів внаслідок видобутку корисних копалин (вапняків, пісковиків) (*Solanum alatum* Moench);

збирання рослин населенням як лікарської сировини (*Atropa bella-donna* L., *Scopolia carniolica* Jacq.).

З метою охорони, збереження, раціонального використання і відтворення раритетних видів родини Пасльонові у районі дослідження необхідно:

здійснювати системний моніторинг стану та динаміки чисельності популяцій червонокнижних і регіонально рідкісних видів флори, а у разі їхнього чисельного скорочення оперативнo встановлювати фактори, які його спричинюють;

у випадку виявлення нових ареалів раритетної флори рекомендувати створення у цих місцях об'єктів природно-заповідного фонду;

заборонити порушення оселищ видів та їх екоотопів внаслідок вирубування лісів, видобутку корисних копалин, збирання населенням як лікарської сировини та господарського освоєння залишкових ділянок лучно-степової рослинності;

ініціювати видання регіональних Зеленої й Червоної книг, регулярно інформувати місцеве населення про стан природоохоронної роботи у засобах масової інформації (преса, телебачення);

клопотати перед постійною комісією з питань регулювання земельних відносин, агропромислового комплексу та охорони природного середовища Збараської міської ради (голова – Дмитришин Ігор Володимирович) щодо створення заповідного ботанічного урочища місцевого значення в околицях села Залісці з метою збереження популяцій *Atropa bella-donna* L. і *Scopolia carniolica* Jacq.

ЛІТЕРАТУРА

1. Визначник рослин України / А. І Барбарич та ін.; за ред. Д. К. Зерова. Київ : Урожай, 1965. С. 583–588.
2. Нечитайло В. А., Кучерява Л. Ф. Ботаніка. Вищі рослини. Київ : Фітосоціоцентр, 2001. С. 320–323.
3. Определитель высших растений Украины / Д. Н. Доброчаева и др.; за ред. Ю. Н. Прокудина. Киев : Фитосоциоцентр, 1999 : Наукова думка, 1987. С. 278–281.
4. Флора УРСР: в 12 т. / за ред. Д. К. Зерова. Київ : Вид-во АН УРСР, 1960. Т. 9. С. 364–404.
5. Червона книга України. Рослинний світ / за ред. Я. П. Дідуха. Київ : Глобалконсалтинг, 2009. С. 604–605.
6. Яворівський Р. Л., Дем'янчук П. М. Червонокнижні види флори Тернопільської області. Матеріали XIV з'їзду Українського ботанічного товариства. (Київ, 25–26 квітн. 2017 р.). К., б. в., 2017. С. 139.

ЗМІСТ

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ

Яремчук Ірина Науковий керівник – доц. Андрійчук Іванна СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ	3
Станічний Іван Науковий керівник – доц. Свідерська Галина СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПОДОЛАННЯ НЕГАТИВНИХ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ	5
Карпа Іван Науковий керівник – доц. Свідерська Галина СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	8
Грабовецька Марта Науковий керівник – проф. Радчук Галина СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У СТАРШОМУ ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ	11
Дмитрів Аліна Науковий керівник – проф. Кікінежді Оксана ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОГРАМИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ УПРАВЛІННЯ У ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ	13
Маркович Олеся Науковий керівник – доц. Одинцова Галина РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ	16
Ждан Христина науковий керівник – доц. Крупник Іван ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ	18
Цітулець Діана Науковий керівник – проф. Радчук Галина СТАНОВЛЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ	20
Гаврилюк Світлана Науковий керівник – доц. Олексюк Вікторія ВПЛИВ СТИЛЮ БАТЬКІВСЬКОГО ВИХОВАННЯ НА РОЗВИТОК САМООЦІНКИ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	22
Бороздина Тетяна Науковий керівник – доц. Сіткар Віктор СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	24
Кульбако Ельвіда Науковий керівник – доц. Сіткар Віктор ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ВІЙНИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	26
Клошник Наталія Науковий керівник – доц. Сіткар Віктор ОСНОВНІ ЧИННИКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО МАТЕРИНСТВА ЖІНОК РАНЬОГО ДОРОСЛОГО ВІКУ	30

Абрамович Олена Науковий керівник – доц. Адамська Зоряна ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ У ПІДЛІТКІВ З НЕПОВНИХ СІМЕЙ	33
Слободян Владислав Науковий керівник – доц. Гончаровська Галина ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ АГРЕСИВНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ	35
Підборочинська Ірина Науковий керівник – доц. Гончаровська Галина ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПАМ'ЯТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	37
Рига Христина Науковий керівник – доц. Гончаровська Галина ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ З АКЦЕНТУАЦІЯМИ ХАРАКТЕРУ В КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ	39
Апостол Ольга Науковий керівник – доц. Олексюк Вікторія ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ ОБРАЗУ ФІЗИЧНОГО Я У ЖІНОК У ПЕРІОД РАННЬОЇ ДОРΟΣЛОСТІ	41
Будерецька Світлана Науковий керівник – доц. Олексюк Вікторія СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ ОБРАЗУ ФІЗИЧНОГО Я У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ	43
Мариняк Ганна Науковий керівник – доц. Олексюк Вікторія СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ	46
Прохира Христина Науковий керівник – доц. Свідерська Галина ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	48
Кичан Мирослава Науковий керівник – доц. Чіп Руслана ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	51
Курдила Анастасія Науковий керівник – доц. Чіп Руслана ХАРАКТЕРИСТИКА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПЕДАГОГІВ, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	53
Галамага Анастасія Науковий керівник – проф. Радчук Галина ВПЛИВ ВІЙНИ НА ПСИХОЛОГІЧНУ ГОТОВНІСТЬ ВАГІТНИХ ЖІНОК ДО МАТЕРИНСТВА	55
Тедєєва Ольга Науковий керівник – проф. Радчук Галина РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ПІСОЧНОЇ ТЕРАПІЇ	57
Загайко Христина Науковий керівник – проф. Лупак Наталія ІГРОТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	58
Магістерський науковий вісник. – № 43	111

ФАКУЛЬТЕТ ФІЛОЛОГІЇ І ЖУРНАЛІСТИКИ

Саценко Дарина Науковий керівник – доц. Свистун Ніна ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕПІТЕТНИХ КОНСТРУКЦІЙ У РОМАНІ ІЛЛАРІОНА ПАВЛЮКА «Я БАЧУ, ВАС ЦІКАВИТЬ ПІТЬМА»	62
Журба Валентина Науковий керівник – доц. Решетука Тетяна ВПЛИВ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ НА МЕДІЙНУ РЕПРЕЗЕНТАЦІЮ ЖІНКИ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ОНЛАЙН-МЕДІА «УКРАЇНСЬКА ПРАВДА»)	64
Кушпінська Світлана Науковий керівник – доц. Свистун Ніна ВІДОКРЕМЛЕНІ ЧЛЕНИ ЯК ТИПИ УСКЛАДНЕНЬ РЕЧЕНЬ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ СОФІЇ АНДРУХОВИЧ «АМАДОКА»)	68
Воронова Софія Науковий керівник – проф. Палихата Елеонора ФОРМУВАННЯ УСНОМОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	71
Вільгоцька Зоряна Науковий керівник – доц. Бородіца Світлана ПСИХОТРАВМА МИНУЛОГО У СТРУКТУРІ ДЕТЕКТИВУ «ЕСКОРТ У СМЕРТЬ» І. РОЗДОБУДЬКО	73
Грущак Мар'яна Науковий керівник – доц. Бородіца Світлана САТИРИЧНЕ ЗОБРАЖЕННЯ ДІЙСНОСТІ В ПОВІСТІ «ІВАН ІВАНОВИЧ» М. ХВИЛЬОВОГО	75
Демелько Інна Науковий керівник – доц. Бородіца Світлана ЕСТЕТИЧНІ ШУКАННЯ ПИСЬМЕННИКІВ-ШІСТДЕСЯТНИКІВ У ЖАНРІ ПОВІСТІ	78

ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Думич Юлія Науковий керівник – доц. Дзись Тарас КОНЦЕПЦІЯ ВІЙНИ В ТВОРЧОСТІ ЕРІХА МАРІЇ РЕМАРКА	80
Олександра Щур Науковий керівник – доц. Наталія Вирста СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА СКОРОЧЕНЬ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ	81
Бойко Марія Науковий керівник – доц. Дацків Ольга ІНТЕРАКТИВНІ ІГРИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У 5-6 КЛАСАХ	83
Бейгер Ірина Науковий керівник – доц. Дацків Ольга РОЛЬ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ФОРМУВАННІ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ: МОЖЛИВОСТІ ТА РИЗИКИ	85
Чайковська Вікторія Науковий керівник – доц. Вирста Наталія ANGLIZISMEN IN DER MODERNEN DEUTSCHEN SPRACHE	89

Балук Олена Науковий керівник – доц. Серняк Оксана EDUCATIONAL GAMES AS A MEANS OF FORMING FOREIGN LANGUAGE LEXICAL COMPETENCE OF JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS	91
Баранцев Ярослав Науковий керівник – проф. Косович Ольга МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ГНУЧКИХ НАВИЧОК У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	93
Погода Надія Науковий керівник – доц. Гупка-Макогін Надія INTERACTIVE TECHNOLOGIES AS MEANS OF ENGLISH-SPEAKING COMPETENCE FORMATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS	95
Грабова Ольга Науковий керівник – доц. Гупка-Макогін Надія ОСОБЛИВОСТІ КОМП'ЮТЕРНОГО ТЕСТУВАННЯ ЗНАНЬ ТА НАВИЧОК СТУДЕНТІВ	97

ІСТОРИЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Петрик Тетяна Петрик Юрій (Докторант 4-го року навчання Гуманістичний факультет Університету імені Яна Длугоша у Ченстохові) Науковий керівник – проф. Алексієвець Леся ВІДОБРАЖЕННЯ КУЛЬТУРНОЇ СПАДЩИНИ У ПАСПОРТАХ: ПОЛЬСЬКА ІНІЦІАТИВА 2017 Р. ТА ЇЇ МІЖНАРОДНІ НАСЛІДКИ	100
--	-----

ФАКУЛЬТЕТ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Равська Людмила Науковий керівник – проф. Гуменюк Сергій ІСТОРИКО-СПОРТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ШКОЛИ СДЮСШОР «ЕКСТРИМ»	102
Реднік Мар'яна Науковий керівник – доц. Наумчук Володимир РОЗВИТОК ШВИДКІСНО-СИЛОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ВОЛЕЙБОЛУ	103

ХІМІКО-БІОЛОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ 107

Заблоцька Софія Науковий керівник – асист. Яворівський Руслан АНАЛІЗ ВИДОВОГО СКЛАДУ РОДИНИ ПАСЛЬОНОВІ (SOLANACEAE Berth. et Hook. f.) У ФЛОРИ ЗБАРАЗЬКОГО (НИНІ ТЕРНОПІЛЬСЬКОГО) РАЙОНУ ТЕРНОПІЛЬСЬКОЇ ОБЛАСТІ	107
---	-----

УДК 001.891
М.12

Магістерський науковий вісник. — Випуск № 43. — 2024. — 113 с.

***Видрук оригінал-макету
у науковому відділі Тернопільського національного
педагогічного університету імені Володимира Гнатюка***

Комп'ютерна верстка: Бойко Ж.Е.