

Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Магістерський науковий вісник

Випуск № 37

Тернопіль — 2021

ББК 74.480.278
С.88

Магістерський науковий вісник. — Випуск № 37. — 2021. — 148 с.

*Рекомендовано до друку науково-технічною радою Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
Протокол № 8 від 9 листопада 2021 р.*

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

ББК 74.480.278
С.88

© Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2021

ІСТОРИЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

*Нісіфорова Анастасія
Науковий керівник – доц. Грушко Віктор*

МІЖНАРОДНА ТРУДОВА МІГРАЦІЯ: ПРИЧИНИ, ОСОБЛИВОСТІ, НАСЛІДКИ

Актуальність досліджуваної проблеми. У сучасному світі міжнародні економічні відносини стають більш широкими і різноманітними. Розвиток транспорту та сучасних засобів зв'язку, уніфікація законодавства і відкритість економіки дають змогу вільно переміщати між країнами не тільки товари й послуги, але й фактори виробництва. Одним із таких факторів, що володіє високою мобільністю, є робоча сила. Міжнародна міграція робочої сили є частиною міграційних процесів, які відбуваються у світовому масштабі, вона стає однією з найважливіших форм міжнародних економічних відносин.

Наукова новизна. У статті запропоновано шляхи реалізації міграційної політики держави у контексті сучасної пандемії; використані обґрунтовані підходи до дослідження міграції населення.

Метою цієї статті є дослідження причин, особливості та наслідків міжнародної трудової міграції, яка є найважливішим компонентом глобального розвитку, і водночас є загрозливим викликом міжнародній та національній безпеці.

Стан дослідження проблеми. Дослідженню питань, пов'язаних з міжнародною міграцією робочої сили, присвячені роботи вітчизняних та зарубіжних вчених В.О. Костенко, Е.М. Лібанової, О.А. Грішнєвої, О.А. Малиновської, Г. Биффль, В.І. Мойсей, Н.Г. Мамонтової, О.Р. Овчинникова, І.І. Кукурудза, Т.П. Петрової, О.У. Хомри.

Незважаючи на великий внесок вчених в розробку проблем міграції та зайнятості населення на рубежі ХХ-ХХІ ст., існує ряд дискусійних і невирішених питань, особливо в області трансформаційної політики зайнятості, міграції населення в умовах реформування економіки, впливу міграційних процесів на демографічну ситуацію в країні в цілому. Погляди вчених відрізняються: одні розглядають міграцію як позитивний для національної економіки процес, інші вважають, що міграція робочої сили негативно впливає на економіку країни. Саме тому слід розглянути причини міжнародної міграції робочої сили та звернути увагу на її наслідки, а також розглянути вплив пандемії COVID-19 на міжнародні міграційні процеси.

Викладення основного матеріалу. Міжнародна міграція робочої сили (від лат. migration – рух, переміщення) – це переміщення працездатного населення з однієї країни в іншу в межах світового ринку праці. Це, насамперед, форма руху відносно надлишкового працездатного

населення з одного центру в інший. Причини міграції населення економічного характеру полягають у різному рівні економічного розвитку окремих країн, розходженні в умовах заробітної плати, наявності безробіття в деяких країнах, функціонуванні міжнародних корпорацій, що вивозять робочу силу для роботи в закордонних філіях [4, с. 247].

Глобалізація торгівлі, розвиток транспорту і комунікаційних технологій, демографічна динаміка також виступають стимулами міграційних потоків. Розвиток транспорту і засобів комунікації, певна уніфікація законодавства деякою мірою спрощують процес переміщення населення з однієї країни в іншу, таким чином сприяючи міграційним процесам.

Серед основних факторів, що мають здатність впливати на стан міграційних потоків, виділяють економічні та неекономічні. До економічних факторів відносяться краща заробітна плата, можливість кар'єрного зростання, ефективне використання своїх знань, матеріальне заохочення хорошої роботи. Безпосереднім прямим чинником, що впливає на спрямованість руху робочої сили, є нерівномірний економічний розвиток країн світу, що і визначає найбільш характерний шлях її переміщення з менш розвинутих країн в більш розвинуті країни світу. Причинами економічного характеру, що спонукають до міграції також є кон'юнктурне становище на національному ринку робочої сили, що може характеризуватися високим рівнем безробіття, розбалансованістю між попитом та пропозицією на робочу силу, перевантаження на одне робоче місце, що створює напруженість у суспільстві, відсутність попиту на певні професії, які є затребуваними за кордоном.

До неекономічної групи мотивів відносяться політико-правові, релігійні, етнічні (з'єднання сімей і переїзд на історичну батьківщину), екологічні, освітньо-культурні, психологічні чинники. При цьому слід констатувати, що в більшості випадків основною причиною міграції трудових ресурсів є саме економічний чинник [6, с. 47].

За даними ООН, оцінка кількості міжнародних мігрантів у всьому світі збільшилось за дев'ятнадцять років у період з 2000 по 2019 рік, досягнувши 272 мільйона в 2019 році. У 2000 році цей показник становив 173 млн., в 2005 - 191 млн., у 2010 - 220 млн., в 2015 - 248 млн [1]. У 2020-2021 рр. кількість мігрантів скоротилася у зв'язку з пандемією. Так, кількість українських мігрантів за кордоном у 2019 становила 3,2 млн, у 2020 – близько 3 млн, у 2021 – трохи більше 2,5 млн[5].

Через закриття кордонів і відсутності транспорту деякі мігранти опинилися у важких умовах життя. Пандемія не тільки торкнулася різних типів мігрантів і мандрівників, а й значно обмежила в'їзд і обробку біженців та осіб, які шукають притулку. Державам та міжнародним агентствам слід планувати поступове відродження великомасштабної міграції на основі традиційних сил поштовху і тяжіння, як тільки вакцина COVID-19 стане широко доступною.

Поряд з пандемією і її обмеженнями можливість трудової міграції все ж розширюється. В основному через формування єдиного світового економічного простору, в тому числі інформаційного та транспортного [2, с. 165].

Міжнародна трудова міграція має як позитивні, так і негативні соціально-економічні наслідки. Насамперед, виграють здебільшого самі мігранти, оскільки вони, як правило, направляються в інші країни з метою поліпшення свого становища. Виграють від міграції підприємці, що наймають мігрантів на роботу, оскільки їхні вимоги щодо заробітної плати нижчі, крім того, відсутній профспілковий захист іммігрантів тощо.

Міжнародна трудова міграція дає змогу країні-імпортеру трудових ресурсів економити кошти на підготовці спеціалістів, знижувати витрати на виробництво за рахунок використання дешевої робочої сили, як правило молоді. Країна-експортер трудових ресурсів виграє від трудової міграції, оскільки:

- експорт трудових ресурсів, як і всякий інший експорт, приносить країні певний зиск (у цьому разі це валютні перекази емігрантів своїм сім'ям). Переказані грошові суми, як правило, в банках країни-експортера обмінюються на національну валюту, отже, іноземна валюта залишається в цих банках. Деякі країни від експорту трудових ресурсів отримують майже такі самі за величиною доходи, як і доходи від інших видів експорту, а іноді й більші. До таких країн належать: Йорданія, Пакистан, Єгипет, Індія, Португалія, Туреччина;
- ослаблюється проблема безробіття;
- ротація, тобто повернення на батьківщину одних і еміграція інших громадян, сприяє (з часом) зростанню кваліфікації й досвіду місцевих спеціалістів.

Виграє від міжнародної трудової міграції все світове господарство, оскільки переливання трудових ресурсів поліпшує їхнє використання, що, в свою чергу, сприяє зростанню світового сукупного продукту.

До негативних наслідків міжнародної трудової міграції для країн-імпортерів трудових ресурсів відносять:

- виникнення додаткових проблем, пов'язаних із соціальним захистом іммігрантів;
- поглиблення проблеми пошуку місця роботи для місцевого населення країни-імпортера трудових ресурсів;
- вплив національної валюти за кордон у вигляді переказів;
- втрата висококваліфікованих спеціалістів при репатріації мігрантів, тобто після повернення мігрантів на батьківщину.

Негативні наслідки міжнародної трудової міграції для країн-експортерів трудових ресурсів:

- втрата класних спеціалістів (проблема «відпливу умів»);
- додаткові витрати з бюджету на підготовку нових спеціалістів;
- необхідність пошуку шляхів захисту своїх громадян-мігрантів від дискримінації, особливо щодо нелегальних емігрантів, а також від фізичної та іншої небезпеки, що загрожує їм;
- певний програш підприємців країни-експортера, які втрачають до певної міри можливість мати широкий вибір робочої сили, особливо спеціалістів[3, с. 68].

Висновки. Актуальність міграції робочої сили в наш час набуває все більшого значення. Міжнародна міграція робочої сили має як позитивні, так і негативні наслідки. Це робить необхідним виробити раціональний підхід до розробки, і реалізації дій країн з регулювання міграційних потоків.

В епоху світових ринків праці попит на іноземних робітників як сировину в країнах-імпортерах праці є головним рушієм міжнародної міграції робочої сили. Однак у міжнародну трудову міграцію втягуються не лише безробітні, але й частина працевлаштованого населення. В останньому випадку рушійним мотивом міграції виступає пошук більш вигідних умов праці. Робоча сила переміщується з країн, що мають низький рівень життя і заробітної плати, в країни з вищим рівнем. Національні відмінності заробітної плати є об'єктивною основою трудової міграції.

Для більш ефективного регулювання міграційних потоків необхідно проводити міждержавну міграційну політику. Така політика, на відміну від внутрішньої, включає в себе систему спеціальних заходів, які є більш жорстокими та більш регламентованими, а також законодавчих актів та міжнародних угод по регулюванню міграційних потоків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Департамент ООН з економічних і соціальних питань, 2019. URL: <https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/estimates19.asp> (дата звернення: 14.10.2021).
2. Міжнародна міграція робочої сили. Центр учбової літератури. URL: <https://subject.com.ua/pdf/199.pdf> (дата звернення: 14.10.2021).
3. Петюх В. М. Ринок праці: навч. посібник. Київ: КНЕУ, 1999. 288 с.
4. Смирнов Б.Н. Введення в курс світової економіки: економічна географія зарубіжних країн – навчальний посібник. Москва: КНОРУС, 2008. 341 с.
5. Трудова міграція: скільки українців працювали за кордоном в 2019-2021 роках. Слово і діло. Аналітичний портал. URL: <https://www.slovoidilo.ua/2021/03/18/infografika/suspilstvo/trudovamihracziya-skilky-ukrayincziv-pracyuvaly-kordonom-2019-2021-rokax> (дата звернення: 14.10.2021).
6. Ушенко Н.В., Покормяк А.С. Міжнародна міграція робочої сили: причинно-наслідковий аналіз. Інтернаука, № 2, 2018. С. 45 – 49.

МІЖНАРОДНА ТРУДОВА МІГРАЦІЯ: ПРИЧИНИ ТА НАСЛІДКИ

Міжнародна міграція є глобальним явищем, обсяг і вплив якого постійно підвищується та зростає. Міграція робочої сили є частиною міграційних процесів, які відбуваються у всьому світі, тому саме вона стає однією з найважливіших форм міжнародних економічних відносин. За останні роки масштаби трудової міграції значно збільшуються, що в свою чергу, породжує питання щодо економічних, соціальних недоліків та переваг трудової міграції і робить цю проблему надзвичайно актуальною.

У статті проаналізовано: причини виникнення та розвитку трудової міграції, її наслідки та вплив на економіку.

Мета даної статті – розглянути та проаналізувати процес трудової міграції у світовому масштабі, її причини та наслідки для національної економіки.

Аналіз досліджень і публікацій. Дану проблему висвітлено в працях таких вітчизняних та зарубіжних вчених як В.О. Костенко, Е.М. Лібанової, О.А. Грішної, Осьмова М.Н., Бойченко А.В., О.А. Малиновської, Ю.Гуменюка, В.І. Мойсей, Н.Г. Мамонтової, О.Р. Овчинникова, І.І. Кукурудза і т.д.

Виклад основного матеріалу. Міграційні процеси відбувалися завжди, проте переміщення людей ніколи ще не мало такого впливу на економічний розвиток, політичне та соціальне життя, культурну сферу країн призначення та походження міграції. На даний час у світі значно більше міжнародних мігрантів, ніж у всі інші часи нашої історії. Вважаю, що це обумовлено тим, що демографічна та соціальна структура в промислово розвинутих країнах створила потребу в робітниках та фахівцях з інших країн. Тому саме за останні роки ми можемо спостерігати таке збільшення кількості країн походження та призначення трудової міграції.

Варто зауважити, що продовжують сприяти трудовій міграції три основні фактори: демографічні зміни та потреби ринку праці у багатьох промислово розвинених країнах, безробіття і наслідки кризи у менш розвинених країнах та встановлені міждержавні сімейні, культурні та історичні зв'язки. Дуже болісно розуміти, що для багатьох людей саме трудова міграція може бути єдиним шляхом вирішення потужної в наш час проблеми – безробіття. Однак у міжнародну трудову міграцію втягуються не лише безробітні, а й частина працюючого населення. В цій ситуації вже рушійним мотивом міграції виступає пошук більш вигідніших умов праці: робітники переміщуються з країн з низьким рівнем життя і заробітної плати в країни з вищим рівнем. Отже, національні відмінності в заробітній платі є однією з причин трудової міграції на світовому рівні.

Основні причини виникнення та розвитку міжнародної трудової міграції:

а) з боку країн-донорів: велика густота населення, що може пояснюватись, зокрема, демографічним бумом в деяких країнах (наприклад, в Індії, Китаї, Нігерії); масове безробіття, зумовлене науково-технічним прогресом; низький життєвий рівень і порівняно низька заробітна плата; водночас у розвинених країнах залишається все менше бажаючих виконувати важку малокваліфіковану «чорну роботу», а тому з'являються вільні місця для її виконання; виробнича необхідність (для спеціалістів, які працюють у країнах, що розвиваються).

б) з боку країн-реципієнтів: потреба в додатковій висококваліфікованій робочій силі; у деяких розвинених країнах збільшується потреба в освічених висококваліфікованих працівниках, які можуть працювати, наприклад, із складною електронною технікою, відповідно збільшується кількість людей, потреба в професії яких спадає; потреба в додатковій дешевій і мобільній робочій силі, зокрема, завдяки розвитку сфери послуг, що сприяє створенню додаткових робочих місць; порівняно висока заробітна плата.

Також можна виділити причини: політичні, військові, релігійні, національні, культурні, екологічні (природні катаклізми в країнах еміграції і вищий рівень охорони навколишнього середовища у країнах імміграції).

Міжнародна міграція робочої сили зумовлена чинниками внутрішнього економічного розвитку кожної окремої країни і зовнішніми чинниками; станом міжнародної економіки в цілому та економічними зв'язками між країнами [4]. У певні періоди рушійними силами міжнародної трудової мобільності можуть виступати також політичні, військові, релігійні, національні, культурні, сімейні та інші соціальні чинники. Причини міжнародної трудової міграції можна також зрозуміти як конкретну сукупність названих чинників.

Серед факторів, що сприяють розвитку міграційних процесів, найбільш суттєвими є: висока швидкість розповсюдження інформації, швидкий розвиток міжнародних пасажирських сполучень, розвиток засобів комунікації.

Можливість трудової міграції розширюється в міру формування єдиного світового економічного простору, в тому числі інформаційного та транспортного [3].

За даними ООН, оцінна кількість міжнародних мігрантів у всьому світі збільшилось за дев'ятнадцять років у період з 2000 по 2019 рік, досягнувши 272 мільйона в 2019 році. У 2000 році цей показник становив 173 млн., в 2005 - 191 млн., у 2010 - 220 млн., в 2015 - 248 млн. У період з 2000 по 2019 рік число міжнародних мігрантів збільшилось у середньому на 2,3%. Темпи зростання впали до 2,2% в період 2015-2019 років у порівнянні з 2,4% в період з 2010 по 2015 рік. Незважаючи на збільшення абсолютних цифр, частка міжнародних мігрантів по відношенню до населення світу залишалася відносно стабільною в період з 1970 по 2015 рік. У 2019 г. – приблизно від 2,2 до 3,5% [2].

Фактичні економічні наслідки імміграції залежать не тільки від економічної ситуації в приймаючій країні та її поточних потреб у робочій силі, але також від правової бази імміграції, а також культурних та особистих особливостей самих іммігрантів, їх здатності та готовності жити й працювати в приймаючій країні.

З демографічної точки зору зрозуміло, що міграція збільшує загальну кількість населення, що може призвести до негайного збільшення сукупного попиту в приймаючій країні. Таким чином, збільшення населення від міграції може сприяти економічному зростанню. До того ж більшість мігрантів – це молоде населення, яке, є більш гнучким та здатним адаптуватися до нових умов, на відміну від старших працівників. Крім того, знання іноземних мов також відіграє важливу роль у прийнятті рішення про міграцію. З цих причин зростаюча кількість (переважно молодих) мігрантів збільшує населення працездатного віку, а ринки стають більш гнучкими.

Зазвичай, працівники мігрують до певних районів країни і, відповідно, це впливає на ринок житла в цих районах. Зростання попиту на житло збільшує витрати на життя, що призводить до вищих вимог до заробітної плати працівників та потенційного зростання інфляції зарплати. Даний приклад демонструє, що наслідки масової імміграції набагато ширші і не можуть розглядатися лише з точки зору зростання та продуктивності праці, їх слід розглядати в більш широкому економічному та соціально-культурному полі.

Отже, міжнародна трудова міграція має як позитивні, так і негативні соціально-економічні наслідки.

Країна-експортер трудових ресурсів виграє від трудової міграції, оскільки, експорт трудових ресурсів, як і всякий інший експорт, приносить країні певний зиск (у цьому разі це валютні перекази емігрантів своїм сім'ям). Деякі країни від експорту трудових ресурсів отримують майже такі самі за величиною доходи, як і доходи від інших видів експорту, а іноді й більші. До таких країн належать: Йорданія, Пакистан, Єгипет, Індія, Португалія, Туреччина. Також в даній країні ослаблюється проблема безробіття. Відбувається ротація, тобто повернення на батьківщину одних і еміграція інших громадян, сприяє (з часом) зростанню кваліфікації й досвіду місцевих спеціалістів.

Виграє від міжнародної трудової міграції все світове господарство, оскільки переливання трудових ресурсів поліпшує їхнє використання, що, в свою чергу, сприяє зростанню світового сукупного продукту.

До негативних наслідків міжнародної трудової міграції для країн-імпортерів трудових ресурсів відносять: виникнення додаткових проблем, пов'язаних із соціальним захистом іммігрантів; поглиблення проблеми пошуку місця роботи для місцевого населення країни-імпортера трудових ресурсів; вплив національної валюти за кордон у вигляді переказів; втрата висококваліфікованих спеціалістів при репатріації мігрантів, тобто після повернення мігрантів на батьківщину.

Негативні наслідки міжнародної трудової міграції для країн-експортерів трудових ресурсів: втрата спеціалістів (проблема «відпливу умів»); додаткові витрати з бюджету на підготовку нових спеціалістів; необхідність пошуку шляхів захисту своїх громадян-мігрантів від дискримінації, особливо щодо нелегальних емігрантів, а також від фізичної та іншої небезпеки; певний програш підприємців країни-експортера, які втрачають до певної міри можливість мати широкий вибір робочої сили, особливо спеціалістів [5].

Висновки. Міграційні процеси у світі набирають оберти. Актуальність міграції робочої сили в наш час набуває все більшого значення. Міжнародна міграція робочої сили має як позитивні, так і негативні наслідки. У світовій економіці міграція робочої сили вирівнює умови праці, зайнятості, доходів населення, загострює протиріччя між країнами і всередині них. Відбувається розширення масштабів добровільної і вимушеної міграції та залучення в ці процеси все більшого числа країн, збільшується потік нелегальної міграції. Тому виникає необхідність регулювання світового ринку робочої сили на національному і міжнародному рівнях, що активно реалізують розвинені країни. Ситуація з COVID-19 також вплинула на трудову міграцію, дещо зменшивши її оберти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Будкін В.С. Міжнародна міграція робочої сили / В.С. Будкін // Українська дипломатична енциклопедія: У 2-х т. – К.: Знання України, 2004 – Т.2 – 812 с.
2. Департамент ООН з економічних і соціальних питань, 2019. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/estimates19.asp>
3. Міжнародна міграція робочої сили [Електронний ресурс] / [Ю.Г. Козак, Д.Г. Лук'яненко, Ю.В. Макогон та ін.] // Центр учбової літератури. – 2009. – Режим доступу до ресурсу: <https://subject.com.ua/pdf/199.pdf>
4. Осьмова М.Н., Бойченко А.В. Глобалізація світового господарства: навчальний посібник / М.Н. Осьмова, А.В. Бойченко. – М.: ИНФРА-М, 2011. – С. 271.
5. Петюх В.М. Міжнародна трудова міграція [Електронний ресурс] / В.М. Петюх. – 1999. – Режим доступу до ресурсу: <https://buklib.net/books/32889/>
6. Портал глобальних даних про міграцію. [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://migrationdataportal.org/?i=stock_abs_&t=2019&m=1
7. Ушенко Н.В., Покормяк А.С. Міжнародна міграція робочої сили: причинно-наслідковий аналіз / Н.В. Ушенко, А.С. Покормяк // Інтернаука, № 2, 2018.

ФАКУЛЬТЕТ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Лукашук Денис

Науковий керівник – доц. Сопотницька Олена

ВИКОРИСТАННЯ РУХЛИВИХ І СПОРТИВНИХ ІГОР НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ

Постійні шкільні навантаження, пов'язані з необхідністю розумового розвитку, значно впливають на фізичну працездатність школярів. Зростаючий обсяг інформації, постійна модернізація навчальних програм, широке використання транспорту, інших технічних засобів надають несприятливу дію на рухову діяльність учнів. У сучасному суспільстві проявляється протиріччя між вимогами фізичної підготовленості дітей і способом життя. Природні умови і навчання в школі обмежують рухову діяльність та не забезпечують необхідного режиму, що дозволяє більш значно підвищити результати життєво необхідних рухових якостей.

Тому виникає необхідність пошуку найбільш доцільних засобів і методів підвищення фізичної підготовленості учнів. Для більшості учнів, які займаються розумовою працею, характерні нервово-емоційні перевантаження, це є основною причиною зниження працездатності і високої захворюваності серед них. Слід підкреслити, що в сучасних умовах в профілактиці хвороб, зміцненні здоров'я і підвищенні працездатності учнів першорядну роль відіграє широке використання засобів і методів фізичної підготовки. Результатом фізичного виховання школярів повинні стати високий рівень здоров'я та формування фундаменту фізичної культури майбутньої дорослої людини.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні застосування рухливих і спортивних ігор на уроках фізичної культури.

У Концепції нової української школи вказується, що дитині недостатньо дати лише знання, важливо навчити користуватися ними. Знання та вміння, взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами учня, формують його життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці. На уроках буде більше сучасних активних ігор на співпрацю і взаємодопомогу. Вчителям необхідно формувати в учнів компетентності, які знадобляться учням у повсякденному житті, а саме – здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя [3].

Заняття рухливими іграми на уроках фізичної культури, є однією з ефективних форм зміцнення здоров'я і загартування організму дітей.

Найбагатший педагогічний потенціал народних, рухливих і спортивних ігор до теперішнього часу не реалізований у змісті занять з фізичної культури в школі. Так, рухливі ігри практикуються зазвичай в молодших класах, спортивні – у середніх і старших класах, а народні ігри в регіонах України застосовуються в школі досить рідко.

На думку П. Лесгафта, рухливі ігри найцінніший засіб всебічного виховання особистості дитини: «Ми повинні скористатися іграми, щоб навчити їх (дітей) володіти собою» (тобто долати негативні почуття). У грі треба «навчити їх стримувати свої почуття і привчити таким чином підкоряти свої дії свідомості». П. Лесгафт вказує, що систематичне проведення рухливих ігор сприяє розвитку у дітей уміння управляти своїми діями, дисциплінують дитяче тіло, тобто привчає діяти з різною напругою. Ігри вчать дитину діяти з великою спритністю, доцільністю і швидкістю; виконувати правила, володіти собою, цінувати товариство [2].

У вітчизняній педагогіці і психології проблему ігрової діяльності розробляли К. Ушинський, П. Блонський, С. Рубінштейн, Д. Ельконін, у закордонній – З. Фрейд, Ж. Піаже та інші.

Проблемам рухової активності дітей на уроках фізичної культури присвячені праці науковців М. Віленського, О. Дуда, М. Гребенюк, В. Загороднього, Т. Круцевич, О. Лук'янова, І. Муравова, С. Няньковського, А. Терещенко.

Фізичне виховання спрямоване на зміцнення здоров'я, на оволодіння життєво важливими руховими навичками і вміннями, на досягнення високої працездатності. Воно має велике значення у підготовці людини до продуктивної праці. Крім фізичних якостей (швидкість, сила, витривалість,

спритність), розвиваються при цьому цінні психічні якості (наполегливість, воля, цілеспрямованість, рішучість, самовладання).

Рухливі і народні ігри як засіб й метод фізичного виховання широко застосовують на уроках і у позакласних заняттях. Відповідно до шкільних програм з фізичної культури, рухливі ігри проводяться на уроках у поєднанні з гімнастикою, легкою атлетикою, спортивними іграми, боротьбою. Рухливі ігри на уроках фізичної культури використовуються для вирішення освітніх, виховних та оздоровчих завдань відповідно до вимог програми. Рухливі ігри – важливий засіб всебічного виховання дітей шкільного віку. [4]

В іграх на уроках фізичної культури на відміну від інших форм занять головну увагу необхідно звертати на освітню і оздоровчу сторони навчання, а також на виховання фізичних якостей. Підбираючи ігри для уроку, враховуємо завдання уроку, навчальний матеріал, види рухів, що входять в гру, фізіологічне навантаження гри, умови для роботи. Кожна гра вимагає від учасників прояву умінь і навичок, які в процесі гри вдосконалюються.

Елементарні ігри не вимагають спеціальної підготовки. Але є ігри, що складаються з досить складних рухових дій. Необхідно визначити місце гри серед інших засобів фізичного виховання і на уроці встановлювати між ними методично правильну спадкоємність. Це сприятиме кращому вирішенню поставлених завдань, підвищенню щільності уроку і дозволить правильно дозувати вправи.

Після складних по координації вправ слід давати більш прості завдання, які не потребують концентрованої уваги. Не рекомендується після ігор з бігом, стрибками або опором проводити вправи, що вимагають точності руху, збереження рівноваги, складної координації. Якщо вся основна частина уроків присвячена іграм, то більш рухливі ігри чергуються в ній з менш рухливими, причому підбираються ігри різні за характером рухів. Рухливі і народні ігри можна включати в усі частини уроку. Їх зміст залежить від складу учнів. До підготовчої частини уроку рекомендується включати малорухливі і нескладні ігри, які сприятимуть організації учнів («Група, струнко!», «Падаюча палиця»), а також ігри середньої рухливості з вправами загального розвиваючого характеру («Заборонений рух»). В основній частині уроку використовуються рухливі ігри з бігом на швидкість, координацію, витривалість, з подоланням перешкод, з різними стрибками, опором, влучення в нерухому і рухому ціль. У заключній частині уроку проводяться ігри малої і середньої рухливості, які сприятимуть активному відпочинку після інтенсивної частини уроку, ігри для організації уваги з нескладними правилами.

При раціональному використанні часу і правильній методиці проведення ігор досягається необхідна щільність уроку. Слід домагатися, щоб всі учасники гри отримували приблизно однакове навантаження. У зв'язку з цим треба прагнути створювати рівні умови для активної участі в грі всіх учнів. Рухливі ігри зазвичай проводять фронтальним методом. Застосовується і груповий метод. Груповий метод зазвичай використовується для вирішення різних освітніх завдань. Наприклад, дівчатам пропонується гра «Не давай м'яч ведучому» (для підготовки до гри в баскетбол), юнакам – «М'яч з кола» (підготовча до гри в футбол). Або юнакам дається гра для виховання витривалості, розвитку сили, а дівчатам – гра, яка виховує координаційні здібності. Необхідно встановити певний час на гру. Змінювати його можна в зв'язку з втомою гравців, недостатніми засвоєннями гри і за іншими правилами.

Навчання рухливим іграм має представляти собою організовану систему, що забезпечує повне і якісне оволодіння комплексом необхідних ігор. Основна вимога до такої системи – поступовість ускладнення.

Починати навчання доцільно з простих некомандних ігор. Потім потрібно перейти до перехідних ігор і, нарешті, до складних командних ігор. Труднощі ігрових дій нарастає разом з ускладненням відносин між граючими. Більш тонкі відмінності визначаються труднощами ігрових дій, їх руховим змістом.

Тому викладач завжди повинен враховувати особливості підготовленості всієї групи і окремих учнів, підбирати ігри й ролі відповідно до можливостей дітей. Переходити від простих ігор до більш складних треба своєчасно, не чекаючи, поки учні втратять інтерес до ігор. Важливо правильно спиратися на наявний досвід. Кожна нова гра повинна як би «виростати» з гри старої, добре відомої. Це полегшить засвоєння, і буде сприяти закріпленню навичок і умінь [1].

Урок фізичної культури забезпечує єдність навчання, виховання і розвитку учнів, ставить завдання виховання потреби систематично займатися фізичними вправами. Щоб домогтися цього

ФАКУЛЬТЕТ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

треба усвідомлювати ігрові та змагальні ситуації, реалізувати міжпредметні зв'язки, що підштовхує до пошуку нетрадиційних форм, методів і засобів проведення уроку.

Саме правильно побудований навчальний процес з фізичного виховання у школі буде сприяти всебічному розвитку форм тіла, запобігати захворюванням, покращити роботу внутрішніх органів та систем організму. Уроки з фізичної культури для учнів повинні бути різноманітними із застосуванням, як легкоатлетичних, гімнастичних, силових, швидкісно-силових вправ так і елементів рухливих та спортивних ігор.

При проведенні уроку необхідно використовувати не тільки загальні засоби та методи фізичного виховання, а й спортивно-ігрові методи та методи змагань. Спортивні ігри мають велике значення, які дозволяють розвивати рухливі та фізичні якості, формуючи усебічно розвинуту особистість.

Саме спортивна гра дає можливість учневі навчитися володіти та використовувати різні рухи, виховати ритміку та вміння поводитися в колективі, розвивати здатність до оцінювання ситуації та прийняття самостійного рішення.

Використовуючи спортивно-ігровий метод вчитель може виховати не тільки фізичні здібності, а й закріпити рухові навички, які були отримані в процесі навчання.

У спортивно-ігрових вправах використовується конкретність рухових завдань враховуючи вікові особливості та фізичну підготовленість учнів. Ці вправи застосовуються для вивчення та вдосконалення рухів саме тому це вимагає від учнів бездоганного виконання основних рухів.

Використання спортивної гри під час організації навчального процесу допомагає учневі сомоорганізуватись (формується мотиви, які пов'язані з виконанням взятих на себе обов'язків).

Ігрові види спорту всебічно розвивають людину. Головною передумовою застосування ігрових видів спорту є доцільність їх використання. Тому, їх необхідно ретельно підбирати враховуючи мету та завдання уроку. Так як, гра належить до інтегрованої підготовки, яка обумовлена поєднанням потреб, інтересів та інших внутрішніх факторів особистості.

Спортивні ігри і дають змогу підвищити ефективність вивчення та розвитку рухових якостей та подолати суперечності між теоретичними характеристиками предмету навчання та реальним виконанням певної рухової діяльності у поєднанні з колективним характером засвоєння знань, їх відтворення у практичній діяльності.

Висновки. Важливим компонентом всієї системи реконструкції фізичного виховання в школі повинен стати оздоровчий аспект, бо тільки здоров'я має цінність, яка визначає якість навчання. Цьому сприяє можливість створення великої кількості альтернативних програм і напрямів, які дозволили б вчителям фізичної культури використовувати свій творчий, педагогічний, організаційний, кваліфікований і спортивний потенціал, а також враховувати екологічні фактори, стан матеріально-технічної бази, національні і місцеві традиції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бакіко І. В. Поєднання базової і варіативної частин програми з фізичної культури школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. вих. і спорту : спец. 24.00.02 "Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення" / І. В. Бакіко. – Л., 2007. – 20 с.
2. Беляев А. В. Волейбол : учеб. для высш. учеб. заведений физической культуры / А. В. Беляев, М. В. Савин. – М. : Физкультура, образование, наука, 2000. – 368 с
3. Бех І.Д. Виховання особистості. – К.: Либідь, 2003. – Т.2. – с. 215-225.
4. Бондар В. Педагогіка і філософія: взаємодія і взаємозв'язок // Вища освіта України. – 2002. - №3.

Ухман Василь

Науковий керівник – доц. Сопотницька Олена

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ ВОЛЕЙБОЛІСТІВ 17-20 РОКІВ

Сучасний волейбол пов'язаний з високою інтенсивністю навантажень гравців. Волейбол, можна розглядати в світовій системі спортивних змагань, як вищу форму спортивних ігор.

Ефективне виконання ігрових, техніко - тактичних дій протягом гри засновано на рівні розвитку рухових якостей. Також результати змагальної діяльності волейболістів залежить від рівня розвитку рухових якостей.

Аналіз літературних джерел показує, що науковцями в галузі фізичної культури і спорту досліджувалися питання розвитку фізичних (рухових) якостей, а саме: розвиток рухових здібностей учнів, які займаються в секції з волейболу досить змістовно вивчено (Х. Мохамед, 1997; Л.В. Булкина, 2004), дослідження рівня фізичної підготовленості кваліфікованих волейболістів різних ігрових амплуа (Е.К Ахмеров,1989; С.С. Ермаков, 1996; О.Д. Швай, 2012), спеціальної витривалості (А.А. Димчишин,1989; Б. С. Пилипчик,1989 Аверін 2000; Т.Ю, Круцевич, 2012), оптимізації структури фізичної підготовленості і розвитку фізичних якостей (О.В. Беляев, 1990; В.І. Лях 1996,1998 – 2000; В. С. Келлера, 1992; В. М. Платонова, 2006).

В своїх працях науковці (Н.А. Беляев, 1975; Ю.Д. Железняк, 1986; В.І. Ковцун, 2001; В.Н. Маслов, 1990; В.М. Шулятьев, 1988; Хусино Мохамед, 1997.) приділяють увагу розвитку рухових якостей та фізичній підготовці спортсменів у волейболі. Вони констатують, що рухові якості набувають особливих важностей у зв'язку з розширенням діапазону ігрових дій, зростанням напруги гри, що вимагає від спортсменів максимальних фізичних зусиль у ситуаціях, які раптово змінюються на волейбольному майданчику.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні розвитку фізичних якостей волейболістів 17-20 років.

Актуальність дослідження зумовлено тим що розвиток фізичних якостей займає чільне місце у навчально-тренувальному процесі студентів 17-20 років, оскільки в цьому віці вершиться формування особистості юнаків і вони переходять до дорослого життя.

Науковець В. Лях відзначає, що в різних людей рівень розвитку й поєднання складових, названих фізичними якостями, неоднаковий. Розуміння фізичних (рухових) якостей ґрунтується на загальних характеристиках прояву рухових можливостей людини й визначаються двома групами чинників [3].

Один із провідних фахівців у теорії фізичної культури і теорії спорту Л. Матвеев дає формулювання поняття фізичні здібності і рухові здібності так: "Фізичні здібності, як і рухові здібності, є свого роду комплексними утвореннями, основу яких складають фізичні якості, а форму прояву – рухові вміння і навички" [4].

М. Герцик, О. Вацеба дають визначення фізичним якостям як таким, які характеризують фізичний розвиток людини, її здатність до рухової діяльності і відносять до них силу, швидкість, витривалість, спритність, гнучкість, координацію.

З вище зазначеного видно те, що науковці по-різному трактують фізичні якості людини, здебільш це «здатність», «здібність», «властивість», «можливість» до руху, дії та діяльності, тобто нема єдиного трактування визначення поняття «фізичні якості» [2].

Отже, фізичні якості – це розвинуті у процесі виховання і цілеспрямованої підготовки рухові задатки людини, які визначають її можливість успішно виконувати певну рухову діяльність [4]. В фізичному вихованні і спорті домінує уявлення про існування п'яти основних фізичних якостей: спритності, сили, швидкості, витривалості, і гнучкості показано на рисунку 1.

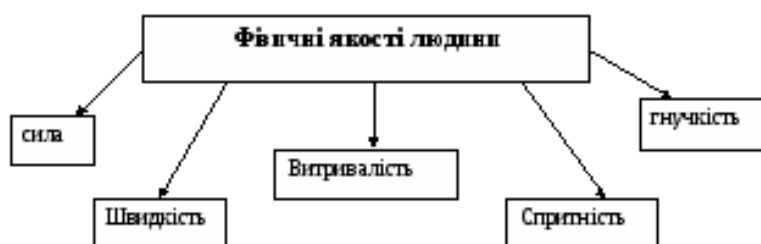


Рис. 1. Основні фізичні якості людини.

Термін "виховання фізичних якостей" свідчить про зміни, причиною яких є спеціальне втручання, цілеспрямована робота з прогнозом показників. Тобто виховання виступає процесом управління розвитком тієї чи іншої фізичної якості, її вдосконалення [5].

Навчання різних вправ і виховання фізичних якостей – дві тісно взаємопов'язані складові фізичного виховання. Неможливо навчитись, рухових дій, не повторюючи вправи, а повторне виконання підібраних вправ неодмінно впливає на розвиток певних фізичних якостей [9].

ФАКУЛЬТЕТ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Провівши аналіз спеціальної науково-методичної літератури, щодо вивчення особливостей фізичного розвитку студентів 17-20 років є надзвичайно актуальною й важливою проблемою, оскільки в цьому віці вершиться формування особистості юнаків і вони переходять до дорослого життя. У зв'язку з цим фізичний розвиток виконує важливу роль, оскільки він є індикатором стану здоров'я людини [7]. Дані літературних джерел показали, що в наш час студенти значно відстають за показниками фізичного розвитку від середньостатистичних показників. Особливо це проявляється в розвитку фізичних якостей, вважає це у своїх роботі Ю. Цюпак, Р. Гайволя [8].

Дослідження особливостей фізичного розвитку є досить актуальним, оскільки в ньому враховують показники фізичних якостей осіб. Відомо, що розвиток фізичних якостей у різних вікових періодах розвивається гетерохронно (нерівномірно).

Автор Бальсевич В. К. зазначає, що у юнаків старшого шкільного віку та студентів різних навчальних закладів освіти сенситивним періодом розвитку фізичних якостей протікає по різному: менше еволюціонують гнучкість і спритність, адже ці фізичні якості розвиваються раніше. Витривалість у юнаків формується у віці 17–18 років, в цьому віці відбулися процеси стабілізації статевого дозрівання [1].

При спробі відновити гнучкість кращий результат спостерігається у тих, хто має хорошу фізичну підготовленість. Основним проявом спритності є точність рухової орієнтації в просторі. Ця якість також знижується досить рано (з 18-20 років).

Шиян Б.М. в своїх працях наголошує на періодах для розвитку фізичних якостей. Віковий період від 16-17 років формується найвищими темпами приросту абсолютної сили м'язів. У подальшому швидкість зростання сили поступово пригальмовується, але сила продовжує зростати, і максимальні показники абсолютної сили люди досягаються в середньому у 25-30 років.

Прогресивний природний розвиток швидкості спостерігається до 15-16 років у юнаків. Далі в цей період, швидкість цілісних рухових дій в хлопців повільно зростає до 17-18 років і потім настає період стабілізації. Це, не значить, що після 15-16 років неможливо досягти суттєвого зростання швидкості за рахунок спеціалізованого тренування.

Щодо витривалості найвищі світові досягнення у видах спорту досягаються людьми у віці від 20-22 до 30-32 років. Це засвідчує про те, що найбільші абсолютні величини показників витривалості проявляється в людей, які досягнули біологічної зрілості» [9].

Висновки: Узагальнюючи погляди науковців можна зробити висновок, що науковці по-різному трактують фізичні якості людини, здебільш це «здатність», «здібність», «властивість», «можливість» до руху, дії та діяльності, тобто нема єдиного трактування визначення поняття «фізичні якості». В своїх працях фахівці зазначили періоди розвитку рухових якостей: швидкість цілісних рухових дій в хлопців продовжує повільно зростати до 17-18 років і потім стабілізується; період від 16-17 років характеризується найвищими темпами приросту абсолютної сили м'язів. У подальшому темпи зростання сили поступово уповільнюються, але сила продовжує зростати; дещо менше еволюціонують гнучкість і спритність, оскільки ці фізичні якості розвиваються набагато раніше. Витривалість у юнаків формується у віці 17–18 років, коли відбулися процеси стабілізації статевого дозрівання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бальсевич В. К. Очерки по возрастной кинезиологии человека. – М. : Сов. спорт, 2009. – С.220.
2. Герцик М.С., Вацеба О.М. Вступ до спеціальностей галузі «Фізичне виховання і спорт»: Підручник. – Харків: ОВС, 2005. – 240 с.
3. Лях В. Двигательные способности. Физическая культура в школе, 1996. – С №2. – С. 2-8.
4. Матвеев Л. П. Теория и методика физической культуры и спорта: учеб. Для ИФК. – М. : Физкультура и спорт, 1991. – С.543.
5. Морван Д. Методика развития скоростно-силовых способностей квалифицированных волейболистов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения (физическая культура, основы здоровья».– Киев, 1993. – С. 19.
6. Платонов В.М., Булатова М.М. Фізична підготовка спортсменів. - К.: Олімпійська література, 1995. – С.319
7. Пелипак В. П., Верхошанский Ю. В. Возрастные особенности двигательной деятельности волейболистов : метод. рек. – Харьков, 1986. – С.22.
8. Цюпак Ю., Гайволя Р. Особливості фізичного розвитку юнаків старшого шкільного віку Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (м. Луцьк) Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : збірник наукових праць... № 4 (32), 2015.

Вонс Володимир

Науковий керівник – доц. Сопотницька Олена

ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ШВИДКІСНО-СИЛОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ТЕНІСІСТІВ

Настільний теніс – один з найбільш захоплюючих видів спорту, що сприяє всебічному і гармонійному фізичному розвитку людини. У той же час це складний атлетичний вид спорту з різноманітною технікою, багатий тактичними діями, складними ігровими комбінаціями, що вимагає високої загальнофізичної, спеціальної фізичної та психологічної підготовки (А. И. Шокин, 2014).

Багато фахівців (Н. Г. Озолин 2014; В. Н. Селуянов 2014; М. П. Шестаков 2014; А. А. Старожилец 2015) сходяться на думці, що розвиток швидкісно-силових здібностей на навчально-тренувальному етапі створює гарну базу для зростання і підвищення рівня спортивної майстерності і надалі створює умови для виховання спортсменів високого класу.

Основна методична проблема розвитку швидкісно-силових здібностей – це проблема оптимального поєднання швидкісних і силових характеристик рухів у вправах. Труднощі її вирішення виходять з того, що швидкість рухів і рівень подоланого обтяження пов'язані обернено пропорційно [7, с. 56-59].

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні засобів розвитку швидкісно-силових здібностей у тенісистів.

Для розвитку спеціальних швидкісно-силових якостей використовуються різні вправи з опором, що дозволяють впливати на м'язи, які несуть необхідне навантаження в основному це вправи для збереження його динамічної структури. До групи вправ «вибухового» характеру відносяться вправи не тільки з ациклічною структурою руху (стрибки, метання та ін.), але і з циклічною структурою (біг, плавання на короткі відрізки, спринтерські велосипедні гонки на треку та ін.). Це призводить до необхідності розділити всі вправи для розвитку швидкісно-силових якостей на три групи.

Перша група: вправи з подоланням опору, величина яких вище змагальної діяльності, в силу чого швидкість рухів зменшується, а рівень прояву сили збільшується.

Друга група: вправи з подоланням опору, величина якого менше змагальної діяльності, швидкість рухів велика.

Третя група: вправи з подоланням опору, величина якого дорівнює змагальній діяльності, швидкість рухів наближена до максимальної і вище.

Досвід спортивної практики і спеціальні дослідження показують, що ефективним засобом підвищення швидкісно-силового потенціалу є виконання в основному вправ з субграничною і граничною інтенсивністю (метод суміжного впливу). Але обсяг таких вправ, хоча і має тенденцію до щорічного зростання, все ж вкрай обмежений. Необхідний пошук методичних шляхів, які дозволили б значно збільшити обсяг засобів, що стимулюють підвищення ступеня використання швидкісно-силового потенціалу в процесі спортивної діяльності.

Застосування обтяжених і полегшених опорів дає можливість вибірково впливати на підвищення рівня використання окремих компонентів спеціальних швидкісно-силових якостей (силового або швидкісного) і дозволяє різко збільшити обсяг спеціальних вправ. Пояснюється це тим, що, долаючи обтяження або полегшення опору, спортсмен навіть при виконанні вправи з навколограничною (80 %) інтенсивністю перевищує змагальні показники спеціальних швидкісно-силових якостей [5].

Однак різке збільшення обсягу спеціальних вправ несе певну безпеку. Зайвий акцент на виконання вправ з полегшеними або обтяженими опорами як в одному тренувальному занятті, так і на окремому етапі річної тренування буде вести до одностороннього вдосконалення, використання окремих параметрів спеціальних швидкісно-силових здібностей. Однак при цьому буде гальмуватися і вдосконалення технічної майстерності спортсмена [6, с. 173-178].

Для розвитку швидкісно-силових здібностей найбільш ефективними є динамічні вправи (стрибки через предмети, вистрибування з присіду в гору та ін.), що виконуються з невеликими обтяженнями, які надягають на гомілку, стегна і руки. Потрібно постійно пам'ятати, що швидкісно-силові здібності спортсмена поліпшуються лише тоді, коли на тренуванні одночасно

ФАКУЛЬТЕТ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

вдосконалюється його сила і швидкість. Тому необхідно розвивати силу м'язів розгиначів стегна, гомілки, стопи, які беруть безпосередню участь у виконанні стрибка. Силові вправи повинні передувати швидкісно-силовим. Стрибкові вправи і особливо вистрибування після стрибків у довжину досить ефективно покращують швидкісний біг. Деякі дослідники, переважно зарубіжні, припускають, що висота вертикального підскоку досить повно характеризує загальну силову підготовку баскетболіста. Також для розвитку швидкісно-силових здібностей використовують вправи з подоланням ваги власного тіла (наприклад, стрибки) і з зовнішнім обтяженням (наприклад, метання набивного м'яча) [8, с. 123-129].

Вправи, спрямовані на розвиток швидкісно-силових здібностей, можна розділити на два типи:

- вправи швидкісного характеру;
- вправи силового характеру;
- вправи з обтяженнями можуть бути або постійними, або змінними.

При цілеспрямованому розвитку швидкісно-силових здібностей необхідно керуватися методичним правилом: всі вправи, незалежно від величини і характеру обтяження потрібно виконувати в максимально можливому темпі [4, с. 25-30].

Дослідження науково-методичної літератури показали, що засобами розвитку швидкісно-силових здібностей у тенісистів є спеціальні фізичні вправи з підвищеним обтяженням (опором), які виконуються з максимально можливою для цих умов швидкістю. Вони умовно поділяються на основні та додаткові [2].

Основні засоби:

1. Вправи з вагою зовнішніх предметів: обтяжені ракетки, колесо, розбірні гантелі, гирі, набивні м'ячі, і т. д.

2. Вправи, обтяжені вагою власного тіла:

- вправи, в яких м'язове напруження створюється за рахунок ваги власного тіла (підтягування у висі, віджимання в упорі, утримання рівноваги в упорі, у висі);
- вправи, в яких власна вага обтяжується вагою зовнішніх предметів (наприклад, спеціальні пояси, манжети);
- вправи, в яких власна вага зменшується за рахунок використання додаткового опору;
- ударні вправи, в яких власна вага збільшується за рахунок інерції вільно падаючого тіла (наприклад, стрибки з піднесенням 25-70 см і більше з миттєвим вистрибуванням вгору).

3. Вправи з використанням тренажерних пристроїв загального типу (наприклад, силова лава, силова станція, комплекс «Універсал» та ін.).

Додаткові засоби:

1. Вправи з використанням зовнішнього середовища (біг і стрибки по пухкому піску, біг і стрибки в гору, біг проти вітру і т. д.).

2. Вправи з використанням опору пружних предметів (еспандери, гумові джгути, пружні м'ячі і т. д.).

3. Вправи з протидією партнера [3, с. 53-57].

Спеціальні імітаційні вправи на «велоколесі» для розвитку швидкісно-силових якостей. Всім відомо, як широко використовують для вдосконалення фізичних якостей різні тренажери і навіть комплекси тренажерів. Також широко тренажери використовуються для вдосконалення техніки циклічних рухів, наприклад гребків в плаванні або веслування на байдарці. І дуже мало відомо про тренажери, які застосовуються в спортивних іграх. Хоча на початку навчання вони значно прискорюють освоєння і закріплення рухових навичок [1, с. 24-28].

У своїх заняттях, розвиваючи фізичні якості, ви можете: з акробатики взяти батут, з важкої атлетики – різні вантажі: тренувальну штангу, гантелі, різних конструкції еспандерів. Використовувати в якості допоміжних засобів снаряди та інвентар, наявний на озброєнні в інших видах спорту. З гімнастики можна запозичувати поперечину, кільця, скакалки, гімнастичну стінку з додатковими навісними предметами та ін.

Найбільшого поширення набули такі тренажери, як «Велоколесо», «М'яч на рухомому штоці», «М'яч на шпичці», «Вудка», «Щит-відбивач», «Обвантажена ракетка», «Дзеркало» (як допоміжний засіб), «Світлове табло», «Спеціальний стіл-тренажер», «Робот тренажер» (що вистрілює м'ячі), мішені. Більшість з цих тренажерів можна виготовити і самим (Г. В. Барчукова, 2013).

Таким чином, можна зробити висновок, що високий рівень розвитку фізичних якостей і функціональної підготовленості спортсмена є чинниками, що зумовлюють використання в змаганнях

раціональної техніки і тактики і, тим самим, визначають зростання спортивної майстерності спортсмена.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев О. О. Настільний теніс. Кам'янець-Подільський: ТОВ "Друкарня Рута", 2014. 104 с.
2. Афанасьев В. В., Щербаченко В. К. Травматизм студентів вузів під час занять настільним тенісом. <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2009-08/09avvt1.pdf> (дата звернення: 22.10.2017)
3. Ашмарин Б. А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании. М.: Физкультура и спорт, 1999. 213 с.
4. Барчукова Г. В. Настольный теннис: Примерная программа спортивной подготовки для детско-юношеских спортивных школ, специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва (этапы спортивного совершенствования), школ высшего спортивного мастерства М.: Советский спорт, 2012. 144 с.
5. Горшкова В. М. Развитие физических качеств. Физическая культура в школе. 2015. №8. С. 64
6. Дьячков В. М. Прыжок в высоту с разбега. М.: Физкультура и спорт, 1988. 240 с.
7. Иванов В. С. Теннис на столе М.: Физкультура и спорт, 2013. 158 с.
8. Магош Ю. В. Специальная физическая подготовка квалифицированных теннисистов. М.: Физкультура и спорт, 2013. 227 с.

ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Войтович Тетяна
Науковий керівник – доц. Пасічник Наталя

КОРОТКІ НОВИННІ ПОВІДОМЛЕННЯ В АНГЛОМОВНИХ ТА УКРАЇНОМОВНИХ ІНТЕРНЕТ-ЗМІ

Як відомо, в процесі розвитку технологій відбувся вихід журналістики на новий рівень, що виявилось у включенні новинних текстів до матеріалів Інтернет-дискурсу. Традиційно, новина – це один із способів інформування про значущі для аудиторії події, які не були відомі раніше або дані яких оновилися [1, с. 183].

Метою цієї статті є висвітлення характерних особливостей мас-медійного жанру короткого новинного повідомлення в англomовних та українськомовних Інтернет-ЗМІ.

У праці «Сучасний медіатекст» Н.Кузьміна зазначає, що існують дві основні жанрові характеристики новинних текстів. Першою є фактичність, тобто надання об'єктивної інформації, на яку не впливає особиста оцінка автора матеріалу. Іншою рисою є наявність нової для читача інформації [3]: (1) Національна комісія охорони здоров'я Китаю повідомила, що кількість випадків захворювання за добу зросла на 2102 випадки. Наразі число хворих збільшилось до 11 791.(КБО, URL) (2) The US Senate voted against hearing witnesses in the impeachment trial of Donald Trump on Friday, paving the way for Trump's acquittal on charges of abuse of power and obstruction of Congress.The Senate voted 51-49 to block witnesses, with only two Republicans, Mitt Romney of Utah and Susan Collins of Maine, crossing party lines to support the Democratic call for witnesses.(SVA, URL).

Окрім того, інформація повинна бути важливою та актуальною, тому одним із основних завдань журналістики вважають максимально швидке донесення інформації, особливо такої, що стосується «гарячих» подій [1, с. 184]. Таким чином, короткі новинні повідомлення вирізняються особливою оперативністю та лаконічністю, напр.: (3) Коронавірус: більше 250 осіб померли, понад 11 тисяч захворіли. (КБО, URL) (4) Brexit trade talks: EU to back Spain over Gibraltar claims. (ВТТ, URL).

Як стверджує Є. В. Костенко, унікальною лексичною характеристикою Інтернет-новин є стилістично виправдане вживання мережевого сленгу, а також жаргонізмів, професіоналізмів та неологізмів, завдяки чому матеріал виглядає більш сучасно і стає привабливішим для широких кіл населення, сприяючи, зокрема, залученню молодіжної аудиторії [2, с. 66]. Таку особливість можна вдало проілюструвати наступними прикладами: (5) Facebook змінить принцип блокування контенту (ФЗП, URL) (6) Outraged by what they see as a coverup in the impeachment

trial of Donald Trump, grassroots activists are planning a massive «payback project» designed to punish Republican senators at the ballot box. (TIR, URL).

Багато дослідників [4, с. 113; 5, с. 75] звертають увагу на специфічні аспекти граматичної побудови коротких новинних повідомлень в англомовних та україномовних Інтернет-ЗМІ. Перш за все, це стосується використання здебільшого стверджувальних речень, оскільки заперечна форма викликає психологічно зумовлені негативні асоціації. Наприклад, наступні уривки з мережевих новин містять лише стверджувальні конструкції: (7) «Це новий підхід, і я думаю, що він дратуватиме багатьох людей. Але, чесно кажучи, старий підхід теж дратував багатьох людей, тому давайте спробуємо щось інше», - сказав Цукерберг. Він додав, що Facebook стали все частіше закликати до цензурування контенту, що завдає йому дискомфорту. Тепер соцмережа буде блокувати тільки дійсно шкідливий контент, повідомляє CNN. (ФЗП, URL) (8)The EU will back Spain over its territorial claims to Gibraltar in the next phase of Brexit negotiations by giving Madrid the power to exclude the British overseas territory from any trade deal struck with Brussels. (БТТ, URL).

Втім, іноді автори навмисне насичують повідомлення заперечними граматичними формами з метою надання події негативного відтінку, напр.: (9) У січні бюджет недоотримав майже 14 мільярдів гривень – Мінфін (УСБ, URL) (10) The witnesses ban ended the Democrats' best hope for a break in the trial that might shock Republicans out of their lockstep support for Trump. In explaining their “no” votes, several Republicans said they believed that Trump had acted inappropriately but did not deserve to be removed. (SVA, URL)

Варто зазначити, що в коротких новинних повідомленнях в англомовних та україномовних Інтернет-ЗМІ найчастіше вживається активний стан дієслів, який робить розповідь більш динамічною [6, с. 20], напр.: (11) На тлі побоювання щодо поширення вірусу, США оголосили про наміри обмежити в'їзд іноземців, які нещодавно були в Китаї. Три великі авіакомпанії Штатів також заявили, що скасовують рейси на материковий Китай. (КБО, URL) (12) The development highlights the pitfalls Downing Street faces as it moves into negotiations on the future relationship with Brussels. The UK is now a «third country» to the EU after it formally withdrew at midnight central European time on Friday.(БТТ, URL)

Крім того, масмедійні матеріали зазвичай послуговуються прямою мовою та цитатами. За словами К. К. Фінка, за умови виправданого та доречного використання, ці елементи привертають увагу та підтверджують достовірність поданої інформації, що сприяє зростанню довіри до джерела інформації [7, с. 54]. Наприклад: (13)Проте голова АМКУ Юрій Терентьєв заявив, що Комітет не приймав рішення про відмову в погодженні проекту НКРЕКП. «Згідно із законом, АМКУ має 10-денний термін для аналізу і формування позиції. У зв'язку з наявністю суспільних протиріч щодо законності і доцільності цих змін, питання було винесено на розгляд комітету з запрошенням органів влади та учасників ринку. В ході засідання були висловлені позиції НКРЕКП, Міненерго, Укенерго, ДТЕК, Енергоатом, трейдерів і народних депутатів», -

заявив він.(ЗАН, URL) (14) None of the people on the aircraft had shown any symptoms of the virus, German Health Minister Jens Spahn told reporters. «All those returning are currently healthy but to protect them, their personal environment and society at large, it is important that we ensure that nobody is infected,» Spahn said.(CLU, URL)

Разом з тим, побутуючи в онлайн-середовищі, традиційні форми, властивості та ознаки новин друкованої преси зазнали численних змін. Зокрема, короткі новинні повідомлення стали динамічними, втратили стабільність форми та жорсткі рамки смислового вираження. Медіапростір дає змогу авторові редагувати та доповнювати текст навіть після того, як уже відбулося його опублікування, а читачам, здебільшого, доступна функція коментування, напр.: (15) Coronavirus latest updates: US bans foreign arrivals from China as deaths hit 259 (CLU, URL) (16) (ОНОВЛЕНО) ЗМІ: АМКУ не погодив введення плати за електроенергію для експортерів. У Комітеті спростовують (ЗАН, URL)

До ключових рис Інтернет-новин також відносять поліконтекстний характер, тобто включення гіперпосилань, завдяки яким спрощується процедура цитування, актуалізуються різноматичні зв'язки з іншими новинами та завжди існує можливість звернутися до попередніх версій повідомлення, що є значною перевагою у порівнянні з традиційними формами ЗМІ. Наприклад, наступні уривки із мережових новин містять посилання на статті та на інші онлайн-видання, у яких раніше йшлося про згадані теми: (17) Водночас Секретаріат Енергетичного співтовариства рекомендував НКРЕКП не затверджувати зміни до «Кодексу системи передачі», які передбачають поширення тарифу на передачу для експортерів електроенергії. Про це йдеться у листі директора Секретаріату Януша Копача головам НКРЕКП Валерію Тарасаюку та АМКУ Юрію Терентьєву, передає «Інтерфакс-Україна». (ЗАН, URL) (18) McGuinness chaired part of the debate in the parliament last week before MEPs' ratification of the withdrawal agreement during which she was forced to reprimand Nigel Farage and his Brexit party MEPs for waving union flags, in breach of the chamber's rules. (BTT, URL)

Зазначивши загальну специфіку коротких новинних повідомлень, звернімося до відмінностей, що проявляються у текстах англomовних та україномовних Інтернет-ЗМІ. Перш за все, масмедійні повідомлення, написані англійською мовою, характеризуються кількісним превалюванням іменних словосполучень, в той час як українська журналістика надає перевагу дієсловам. Наприклад: (19) РФ готується істотно спростити надання громадянства, щоб «захищати» (PTI, URL) (20) Chinese in UK report «shocking» levels of racism after coronavirus outbreak (CIU, URL)

Ще однією рисою, що вирізняє англomовні новинні повідомлення, є посилене, у порівнянні з україномовними джерелами, використання оказіональних варіантів неологізмів, сленгізмів та жаргонізмів. Як бачимо у наступному прикладі, уривок з онлайн-видання «The Guardian» містить більше таких одиниць, ніж аналогічна за розмірами українська новина: (21) An image of a windswept Donald Trump, which appears to show a dramatic forehead tan line through

his blown-back blond hair, has gone viral – prompting the hashtag #orangeface to trend on Twitter. (TCF, URL) (22) Президент не згадав про імпічмент у своєму виступі. Після закінчення виступу Трамп Пелосі демонстративно розірвала текст його промови. Вона заявила журналістам, що це було «найчемніше, що вона могла зробити, враховуючи наявні альтернативи» (ТНП, URL)

Отже, короткі новинні повідомлення в англомовних та україномовних Інтернет-ЗМІ мають низку спільних та відмінних особливостей, які сприяють максимальному поширенню значущої об'єктивної інформації за мінімально короткий період часу. За таких умов адресат має змогу отримувати лише актуальні репортажі з висвітленням важливих для нього подій, що, в свою чергу, зумовлює високий інтерес аудиторії та широкі перспективи розвитку онлайн-журналістики в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васіна О. Конвергенція жанрів новини і реаліті-шоу в нових медіа. Вісник Львівського університету. Серія Журналістика. 2016. Вип. 41. С. 182–189.
2. Костенко Е. В. Лингвостилистические особенности текстов сетевых СМИ. Вестник Марийского гос. ун-та. 2013. С. 65-67.
3. Кузьмина Н. А. Современный медиатекст. URL: http://medialing.spbu.ru/upload/files/file_1394719605_1975.pdf
4. Block M. Writing Broadcast News – Shorter, Sharper, Stronger. P. 6-225.
5. Boyd A. Broadcast Journalism. Cambridge University Press, 1999. 532 p.
6. Ellis R. Principles of Instructed Second Language Acquisition. Center for Applied Linguistics. Washington DC, 2008. P. 2.
7. Fink C. C. Introduction to Professional Newswriting. Longman, 1998. P. 54.
8. Fowler R. Language of the News: Discourse and Ideology in the Press. 1991. P. 11-81.

СПИСОК ІЛЮСТРАТИВНИХ МАТЕРІАЛІВ

ЗАН – (ОНОВЛЕНО) ЗМІ: АМКУ не погодив введення плати за передачу для експортерів електроенергії. У Комітеті спростовують: URL: <https://www.epravda.com.ua/news/2020/01/31/656492/>

КБО – Коронавірус: більше 250 осіб померли, понад 11 тисяч захворіли: URL: <https://www.pravda.com.ua/news/2020/02/1/7239099/>

РГІ – РФ готується істотно спростити надання громадянства, щоб «захищати»: URL: <https://www.pravda.com.ua/news/2020/02/9/7239932/>

ТНП – Трамп не потиснув руку Пелосі перед зверненням до нації, вона порвала текст його промови: URL: <https://www.eurointegration.com.ua/news/2020/02/5/7105993/>

УСБ - У січні бюджет недоотримав майже 14 мільярдів гривень: URL: <https://www.epravda.com.ua/news/2020/02/2/656557/>

ФЗП – Facebook змінить принцип блокування контенту: URL: <https://www.epravda.com.ua/news/2020/02/2/656556/>

ВТТ – Brexit trade talks: EU to back Spain over Gibraltar claims: URL: <https://www.theguardian.com/politics/2020/feb/01/brexit-trade-talks-eu-to-back-spain-over-gibraltar-claims>

CIU – Chinese in UK report «shocking» levels of racism after coronavirus outbreak: URL: <https://www.theguardian.com/uk-news/2020/feb/09/chinese-in-uk-report-shocking-levels-of-racism-after-coronavirus-outbreak>

CLU – Coronavirus latest updates: US bans foreign arrivals from China as deaths hit 259: URL: <https://www.theguardian.com/world/live/2020/feb/01/coronavirus-latest-updates-us-ban-china-death-toll-hits-259-live-news>

SVA – Senators vote against hearing witnesses, paving way for Trump acquittal: URL: <https://www.theguardian.com/us-news/2020/jan/31/trump-impeachment-trial-senate-democrats>

TCF – Trump cries fake news as image of dramatic orange tan line goes viral: URL: <https://www.theguardian.com/us-news/2020/feb/08/trump-tan-line-picture-forehead-hair>

TIR – Trump impeachment: Republican Senate «coverup» prompts backlash: URL: <https://www.theguardian.com/us-news/2020/feb/01/donald-trump-impeachment-republican-senate-coverup>

*Меленчук Марія
Науковий керівник – проф. Косович Ольга*

КОМУНІКАТИВНО-ПРАГМАТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НАЦІОНАЛЬНО МАРКОВАНИХ МОВНИХ ОДИНИЦЬ ТА СПЕЦИФІКА ЇХ ПЕРЕКЛАДУ У ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТАХ

В сучасних умовах глобалізації важливе місце посідає вивчення міжетнічної комунікації та інтеграція культурних надбань народів. Тому проблема спілкування та порозуміння представників різних етносів, правильна інтерпретація образів тих чи інших країн, переклад національно маркованої лексики стає одними з першочергових завдань перекладознавства та лінгвістики.

Публіцистичні видання є активним середовищем створення образу тієї чи іншої держави. Вони висвітлюють та інтерпретують явища та події, які відбуваються в країні та за її межами, таким чином формуючи та визначаючи напрямок соціальних уявлень про світ, обумовлюючи стереотипність сприйняття одних країн іншими.

Проблема міжкультурної комунікації та національно маркованих компонентів дає змогу розглядати мову як феномен культури, а лексику – як, безпосередньо, засіб фіксації національно-культурної інформації. Культура передбачає, перш за все, соціальний контекст: ідеологію, цінності, норми та форми поведінки суспільства. Переклад — це не просто заміна одних лінгвістичних кодів іншими, а «розроблення стратегії, за допомогою яких тексти з однієї культури можуть проникати в текстуальну й концептуальну мережу іншої культури і функціонувати в іншій культурі» [6, с. 25]. Таким чином діяльність перекладача визначається не лише лінгвістичними нормами перекладу, а й нормами буття національної культури: ідеологічними, політичними соціальними та економічними.

Трактування перекладацької діяльності як міжмовної та міжкультурної комунікації дає можливість по-новому тлумачити поняття еквівалентності та фонового контексту, виокремлюючи два рівні — поверхневий (мовний) та глибинний (культурний) [5, с. 17]. Таке розуміння явища перекладу дозволяє, по-перше, розглядати мову як цілісний соціокультурний

феномен, що втілює найхарактерніші особливості етносу – виразника національної культури та встановити глибинний зв'язок мови та культури.

Культурний компонент завжди присутній в перекладі. Перекладач зустрічається з культурно маркованими одиницями мови навіть в найбільш тривіальних ситуаціях. Сучасні дослідження в галузі лінгвокультурології доводять, що будь-яке висловлювання чи текст є культурно зумовленим. Навіть концепт «хліб» в різних культурах матиме різне значення. Тому перекладач має володіти культурно-мовною компетенцією, тобто бути здатним впізнавати в мовних одиницях і мовленнєвих продуктах культурно значимі установки, ціннісні орієнтири, культурні коди й можливість їхньої переінтерпретації, а також організувати свою комунікативну поведінку й створювати свій текст згідно з цими культурними нормами [3, с. 274].

Надзвичайно важливим завданням для перекладача є переклад саме реалій. Вони є особливою категорією в перекладознавстві. Видатний лінгвіст 20 століття О. Федоров зазначав, що реалії, «як національно-специфічні елементи міжмовної та міжкультурної комунікації викликають найбільші труднощі в процесі перекладу та від них залежить відповідь на питання про перекладність» [4, с. 199]. Як показники колориту, елементи національної самобутності, реалії стали розглядатися лише в 40-х роках 20 століття. Саме О. Федоров уперше вжив такий термін у своїй праці «Про художній переклад» (1941), «однак щоб позначити не лексему, а національно-специфічний об'єкт» [2, с. 46].

Як лінгвістичне явище реалії відносять до безеквівалентної лексики. Мається на увазі те, що такі слова виражають певні поняття, відсутні в іншій мові та культурі. Такі реалії–лакуни є базовими елементами національної специфіки лінгвокультурної спільноти, що ускладнюють переклад її текстів і сприйняття їх іншокультурними реципієнтами через відсутність в одній мові порівняно з іншою певних відповідників мовних одиниць різних рівнів, позначень, понять, категорій, асоціативних реакцій, а також паравербальних засобів мовлення [3, с. 275].

Будучи виразником національно-мовної своєрідності етносу, національно маркована лексика дає можливість простежити не тільки відмінності в називанні предметів дійсності, а й особливості культури, менталітету певної нації. Саме тут постає питання: як упізнати культурно-марковану лексику та які групи безеквівалентних лексичних одиниць в мові можна виділити.

Розглядаючи особливості лінгвокраїнознавчого аспекту у викладанні української мови як іноземної, А. Бронська стверджує: «З-поміж слів з культурним компонентом є безеквівалентна лексика, тобто слова, які неможливо семантизувати за допомогою простого перекладу. Близькими до без еквівалентної лексики є також слова, що збігаються у двох мовах своїми денотатами (тобто об'єктивним змістом), але не збігаються своїми конотатами (тобто емоційно-естетичними асоціаціями). Наприклад, слово калина може бути перекладено на інші мови, але

для українця воно наповнене особистими спогадами і пов'язане з національною ментальністю. Такі слова автори називають конотативними» [1, с. 43].

Під час перекладу реалій виникають дві основні проблеми, з якими має справу перекладач: відсутність у мові перекладу еквівалента на позначення певного предмета, адже його не існує в цій мові, а також необхідність передати семантику та національно-історичне забарвлення слова. Досить часто для передачі культурних реалій перекладачі вдаються до транслітерації/транскрибування, що сприяє точнішій передачі національного колориту. Проте надмірне використання транслітерованих/транскрибованих слів може спричинити перенасичення тексту та ускладнити його сприйняття. В інших випадках здійснюється переклад або заміна таких слів. Серед інших способів перекладу культурно маркованих слів виділять: контекстуальний переклад, приблизний переклад та введення нової лексеми. Введення неологізму забезпечує збереження національного колориту слова шляхом утворення нового слова/словосполучення. При застосуванні приблизного перекладу, можна якнайточніше передати зміст реалії, проте при цьому втрачається її колорит. І, нарешті, в контекстуальному перекладі увага зосереджується безпосередньо на контекст і зміст реалії передається відповідно до контексту твору.

Для перекладу реалій не існує єдино встановлених правил. Основним орієнтиром є контекст, в якому вживається слово. Кожен перекладач, як учасник міжкультурної комунікації, повинен бути не лише білінгвом, а й володіти певним набором екстралінгвістичної інформації, адже при перекладі співставляються не лише дві мови, а й дві культури. Завданням перекладача є не лише підбір мовних одиниць, а також надання відповідних роз'яснень цільовій аудиторії, коли виникає проблема культурологічного аспекту перекладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бронська А. Лінгвокраїнознавчий аспект у викладанні української мови як іноземної. Дивослово, 2000. №7. С.43-44.
2. Зорівчак Р.П. Реалія та переклад. Львів, 1989. С.46-47.
3. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля, 2006. 716 с.
4. Федоров О.В. Основи загальної теорії перекладу. М., 1983. С.199.
5. Gentzler E. Foreword. Constructing Cultures. Essays on Literary Translation/eds. S. Bassnett, A. Lefevere. Clevedon: Multilingual Matters, 1998.
6. Toury G. The Nature and Role of Norms in Translation / Venuti L. The Translation Studies Reader. London: Routledge, 1978, revised 1995. P. 192-223.

Жук Лілія

Науковий керівник – доц. Караневич Мар'яна

ЗАСТОСУВАННЯ ТРАНСФОРМАЦІЙ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ СИТУАЦІЙНОЇ КОМЕДІЇ «ТЕОРІЯ ВЕЛИКОГО ВИБУХУ»

З кожним днем популярність кінематографа невпинно зростає. Серіали поступово виходять за межі розважальних шоу, набуваючи все більше ознак інтелектуальності. Ситуаційна комедія, в основу якої покладено комедію положень, без перебільшення можна

назвати найпоширенішою формою телевізійних шоу. Вона посідає важливе місце в людському досвіді, будучи новим вражаючим засобом саморефлексії. Коли ми розмірковуємо над феноменом ситкому, то, як правило, асоціюємо його з чимось примітивним та невибагливим – стереотипність і романтизація буденних проблем, пов'язаних із родиною, домашнім побутом, роботою. Однак, тематика серіалів, яка обертається навколо романтичних, дружніх та професійних стосунків, офісної роботи, тощо перетворює ситком на барометр сучасної культури.

Варто зазначити, що ситком досліджували такі вітчизняні та зарубіжні лінгвісти як Ю.М. Беленький [1], М. Л. Давидов [2], М. М. Далтон [6], Б. Міллс [8], Д. Т. Клік [11], Лора Р. Ліндер [6], А. Савореллі [12]. Водночас, питання трансформацій у перекладах представлено в роботах таких дослідників як А. М. Фітерман та Т. Р. Левицька [4], Д. Делабастіта [7], Дж. Педерсон [10].

Специфіка ситуаційної комедії зумовлює необхідність вивчення труднощів її перекладу засобами цільової мови, що становить актуальність обраної нами теми дослідження.

Отже, метою роботи є дослідити особливості застосування трансформацій в англійсько-українському перекладі ситуаційних комедій.

Ситуаційна комедія є художнім кінотекстом, де превалює системність та стилізоване розмовне мовлення. Завдяки цій особливості для адекватного відтворення художнього кінотексту перекладач повинен застосовувати відповідні перекладацькі стратегії та трансформації.

Перекладацькі стратегії тлумачать як потенційно усвідомлені плани перекладача, спрямовані на вирішення конкретної перекладацької проблеми в рамках конкретної перекладацької задачі. Також перекладацькою стратегією називають метод виконання перекладацьких завдань, що полягає в адекватному відтворенні комунікативної інтенції автора, враховуючи культурологічні та особистісні аспекти вихідної та цільової культури [9, с. 39].

Вибір певної перекладацької стратегії передбачає використання перекладачем конкретних трансформацій. Згідно з визначенням дослідниці О. Селіванової, «трансформація – основа більшості прийомів перекладу, яка полягає в зміні формальних (лексичні або граматичні трансформації) або семантичних (семантичні трансформації) компонентів вихідного тексту при збереженні інформації, призначеної для відтворення» [5, с. 536]. Відповідно, перекладацькі трансформації – це міжмовні перетворення, перебудова вихідного тексту або заміна його елементів задля досягнення перекладацької адекватності та еквівалентності, основними характеристиками яких є міжмовний характер та цілеспрямованість [3, с. 148]. Перекладацькими трансформаціями також називають технічні прийоми, що полягають в заміні регулярних відповідностей нерегулярними (контекстуальними). Таким чином, трансформація тлумачиться як спосіб перекладу, для якого характерним є відхід від семантико-структурного паралелізму між оригіналом і перекладом [2, с. 43].

Різні науковці пропонують власні класифікації перекладацьких трансформацій. Тому поділ таких трансформацій є досить умовним. Лінгвісти Т. Р. Левицька та А. М. Фігерман [4, с. 56], пропонують розділяти перекладацькі трансформації на: граматичні трансформації, що полягають у перетворенні структури речення в процесі перекладу відповідно до норм цільової мови (перестановки, вилучення і додавання, перебудова та заміна речень); стилістичні трансформації, що полягають у перетворенні стилістичних прийомів, які автор вживає у вихідній мові для надання тексту певного забарвлення, тону, а також для вираження власної оцінки подій (синонімічні заміни, описовий переклад, компенсація); лексичні трансформації, що полягають у зміні лексичних елементів з метою еквівалентного відтворення їх семантичних, стилістичних і прагматичних характеристик та мовленнєвих традицій культури мови перекладу (заміна, конкретизація і генералізація).

Оскільки ключовим аспектом ситуаційної комедії є гумор, варто розглянути домінуючі перекладацькі трансформації, що використовуються для відтворення комічної складової. Д. Делабастіта виділяє п'ять категорій трансформацій, доречних при перекладі комічного [7, с. 14]: 1) заміна. У цьому випадку комічна складова вихідної мови (ВМ) замінюється лексемою цільової мови (ЦМ) з іншим ступенем еквівалентності; 2) повтор. Комічна складова ВМ не замінюється аналогічною, а переноситься у ЦМ. Таким чином відтворюються певні формальні особливості комічного компонента; 3) вилучення. Комічний елемент не відтворюється ЦМ; 4) додавання. Лінгвістичні, культурні та інші складові жарту, які не мають відповідності в ЦМ, відтворюються шляхом додавання необхідної інформації; 5) компенсація. Комічний ефект передається в іншій частині тексту. Водночас слід зауважити, що немає жодної уніфікованої стратегії перекладу комічного у ситкомі. При перекладі гумору перекладач може лише керуватися певними рекомендаціями та вибудувати власну стратегію, визначити список пріоритетів, певну ієрархію цінностей, що дозволяє виділити ключові аспекти вихідного тексту. Розглянемо найбільш яскраві приклади застосування перекладацьких трансформацій у мові серіалу «Теорія великого вибуху».

Найчастіше при перекладі наукової лексики ситкому застосовується транскодування, що значною мірою ґрунтується на походженні термінології та її інтернаціональному використанні. Наприклад: (1) Sheldon: Do you have a working knowledge of quantum physics? [14] – Шелдон: Маєш хоч якісь знання з квантової фізики? [13]. У прикладі (1) термін quantum physics відтворено за допомогою адаптивного транскодування – квантова фізика. Цей термін є одноквівалентним, тобто таким, що має лише один відповідник в українській мові.

Розглянемо наступний приклад: (2) Beverley: Hello, Amy. Your defensiveness may indicate similar insecurities about your relationship with Sheldon [14]. – Беверлі: Здрастуй, Емі. Твоя агресивність вказує на подібні сумніви з приводу стосунків із Шелдоном [13]. У прикладі (2) перекладач двічі використав прийом підбору відповідника для відтворення термінів

психологічної тематики: defensiveness – агресивність, insecurities – сумніви. Такий вибір зумовлений контекстом їх використання у серіалі.

Далі розглянемо приклад (3) дослівного перекладу, що полягає у відтворенні лексичних одиниць вихідної мови їх прямими лексичними відповідниками в мові перекладу: (3) Bernadette: Great news. A raccoon virus just crossed the species barrier and can now infect humans [14]. – Бернадетт: Хороші новини. Вірус єнотів переступив видовий бар'єр і став небезпечним і для людей [13]. У прикладі (3) проілюстровано як за допомогою калькування відтворюється двокомпонентний термін: species barrier – видовий бар'єр. У цьому випадку також застосовується заміна частин мови – англійський іменник замінено українським прикметником. У випадку, якщо англійський термін має ширшу семантику, то при перекладі українською можна застосувати прийом конкретизації, коли відбувається заміна вихідної лексеми на слово з вузьким значенням: (4) Sheldon: You're lactose intolerant [14]. – Шелдон: У тебе алергія на лактозу [13]. У прикладі (4) можна помітити, що англійський термін intolerant відтворено за допомогою терміна алергія, а не непереносимість (що фіксується у словнику).

Додавання як перекладацький прийом застосовується, коли у цільовий текст вводять додатковий елемент з метою адекватного відтворення вихідного повідомлення з урахуванням норм української мови. Наприклад: (5) Amy: I'm studying one-celled organisms to try and find the neurochemicals that lead to the feeling of shame [14]. – Емі: Намагаюся визначити, які нейрохімічні процеси викликають відчуття сорому у одноклітинних організмів [13].

Вилучення передбачає усунення в цільовому тексті певних лексичних елементів, що не шкодить його розумінню. Наведемо приклад: (6) Howard: You know, people say the Soyuz capsule was a lemon. But, hey, that baby got me to space and back [14]. – Говард: Багато хто і Союз вважає гидким. Але ця крихітка відвезла мене в космос і назад [13]. У реченні (6) при перекладі українською мовою вилучено лексему capsule. Вибір перекладача може ґрунтуватися на думці про те, що цільова аудиторія знає, що позначає власна назва у цьому контексті.

Оскільки досліджуваний нами ситком «Теорія Великого вибуху» поєднує характеристики розважального та наукового дискурсу, то терміни, які вживаються у ньому, виконують певну стилістичну функцію, що ускладнює завдання перекладача. Для відтворення такої лексики цільовою мовою перекладач повинен мати знання у певній науковій галузі, враховувати фонові знання вторинної цільової аудиторії та норми мови перекладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беленький Ю.М. Жанровые характеристики ситкомов. Вестник ВГИК. 2012. №11. С. 120–132.
2. Давыдов М. Л. Типология телевизионных многосерийных художественных фильмов. Вестник электронных и печатных СМИ, № 7, 2008. С. 3–19
3. Журавель Т. В., Хайдарі Н. І. Поняття перекладацьких трансформацій та проблема їх класифікації. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія, 2015. № 19. Том 2. С. 148–150.
4. Левицкая Т.Р., Фитерман А.М. Теория и практика перевода с английского языка на русский. М. : Издательство литературы на иностранных языках, 1963. 263 с.
5. Селіванова О.О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава : Довкілля. К, 2011. 844 с.

6. Dalton, M. M., Linder, L. R. *The Sitcom Reader: America Viewed and Skewed*. SUNY Press, 2005. 337 p.
7. Delabastita D. Cross-language comedy in Shakespeare. *Humor-International Journal Of Humor Research*, 2005. Vol. 18. iss. 2. P.161–184.
8. Mills, Brett. *Television Sitcom*. Bloomsbury Academic, 2006. 185 p.
9. Nida, Eugene A. *The theory and practice of translation*. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, 2003. 229 p.
10. Pedersen, J. How is culture rendered in subtitles. *MuTra 2005–Challenges of Multidimensional Translation: Conference Proceedings*. 2005. С. 1-18.
11. Klik, D.T. *Situation Comedy, Character, and Psychoanalysis: On the Couch with Lucy, Basil, and Kimmie*. Bloomsbury Publishing USA, 2018. 224 p.
12. Savorelli, Antonio. *Beyond Sitcom: New Directions in American Television Comedy*. McFarland, 2010. 217 p.

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ

Лещук Юлія

Науковий керівник – проф. Радчук Галина

ІНТЕРНАЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ-ПЕДАГОГІВ

Сучасне суспільство висуває високі вимоги щодо особистісних якостей педагогів. Зараз недостатньо володіти набором знань, умінь та навичок для успішного професійного становлення. Особлива увага повинна приділятися розвитку лідерських якостей, оскільки освіта потребує відповідальних вчителів, які вміють проявляти ініціативу та займають активну позицію в житті та професійній сфері.

Проблема лідерства є актуальною як для зарубіжних (А. Адлер, Н. Белякова, Д. Беспалов, Р. Блейк, Т. Вежевич, Р. Кричевський, Е. Кудряшев, Г. Лебон, Ф. Фідлер, П. Херсі, Г. Хоманс та ін.), так і для вітчизняних науковців (Д. Алфімов, О. Косечук, Н. Мараховська, Д. Ніколенко, Н. Підбуцька, Л. Проколієнко, Г. Радчук, В. Ягоднікова та ін.).

Проте серед вчених немає єдиного погляду щодо розвитку лідерських якостей, зокрема, у майбутніх педагогів. З огляду на це, мета нашої статті полягає в теоретичному та емпіричному дослідженні рівня розвитку інтернальності як чинника розвитку лідерських якостей у майбутніх педагогів.

Інтернальність є важливим показником готовності лідера взяти на себе відповідальність за свою діяльність і за діяльність інших членів групи. І, оскільки, інтернали характеризуються незалежністю, ініціативністю, орієнтованістю на успіх та активністю, то саме вони більшою мірою схильні проявляти себе як лідера. Аналізуючи погляди науковців щодо визначення поняття «інтернальність», ми поділяємо точку зору Дж. Роттера та розглядаємо інтернальність як інтегративну властивість особистості, яка визначає спосіб або стратегію поведінки, за допомогою яких люди приписують причинність і відповідальність за результати своєї діяльності самому собі (своїм зусиллям, здібностям та бажанням) [2]. Ми вважаємо, що відповідальність є системоутворюючою основою розвитку лідерських якостей студентів.

З метою дослідження інтернальності як важливого чинника розвитку лідерських якостей ми використовували методику «Рівень суб'єктивного контролю» Дж. Роттера в модифікації Є. Ф. Бажина, Е. А. Галинкіної, А. М. Еткінда [1]. Дана методика спрямована на те, щоб дослідити локус контролю особистості у різних типах ситуацій, таких як область досягнень та невдач, сімейних та виробничих стосунків, у галузі здоров'я і хвороби тощо. В рамках нашого дослідження ми акцентували увагу на результати загальної інтернальності та інтернальності в

області міжособистісних стосунків. Дослідження проводилося на базі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Вибірка складала – 150 досліджуваних I-V курсів географічного, хіміко-біологічного та філологічного факультетів.

Проаналізувавши отримані дані, ми змогли простежити динаміку показників загальної інтернальності (Із) у студентів першого, другого, третього, четвертого та п'ятого курсів (5; 4,68; 5,48; 6,22; 6,24 відповідно) (див. рис. 1). Ці дані свідчать про те, що студентам-педагогам як і на початку навчання, так і на період завершення, притаманно середній рівень інтернальності. Тобто, досліджувані недостатньо впевнені в тому, що більшість важливих подій у їхньому житті є результатом власних дій, що вони можуть контролювати їх, і тому не завжди відчувають свою відповідальність за ці події та за те, як розвивається їхнє життя загалом. Проте, ця відповідальність зростає у студентів старших курсів.

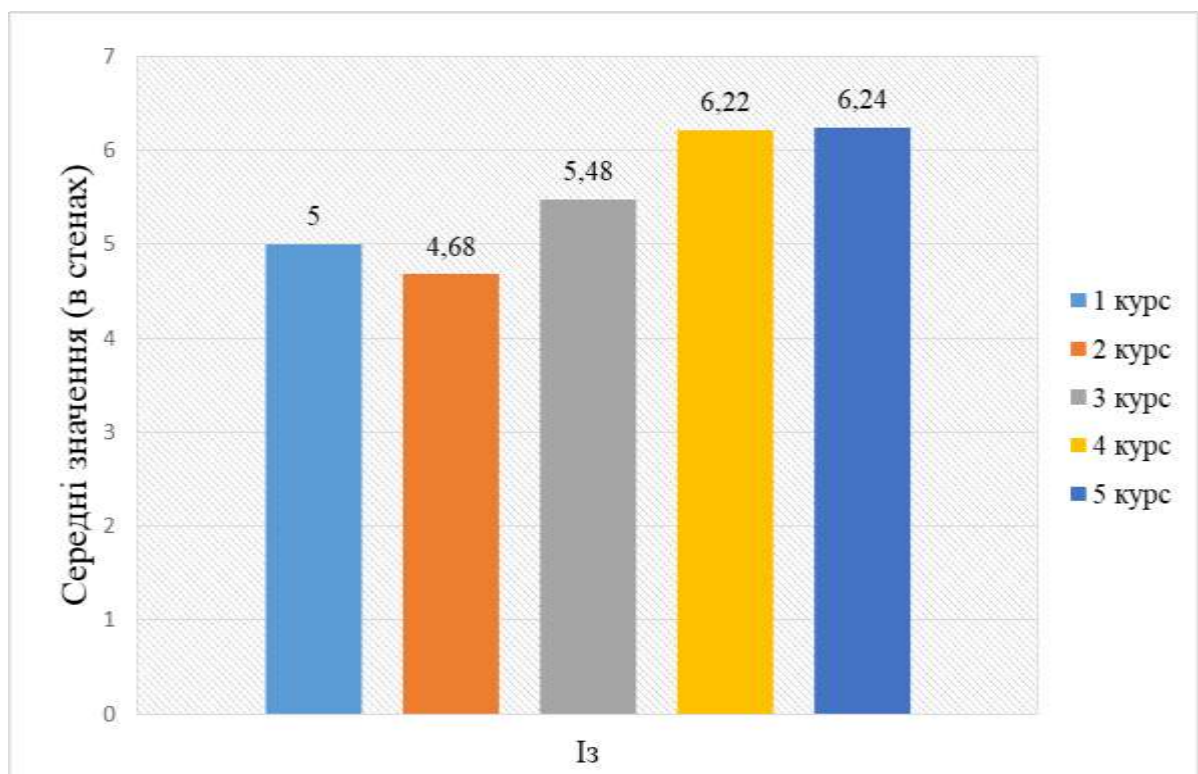


Рис. 1 Розподіл середніх значень (в стенах) за шкалою загальної інтернальності (Із) у студентів-педагогів (n=150)

Особливу увагу в контексті розвитку лідерських якостей, ми вважаємо за потрібне приділити шкалі інтернальності в області міжособистісних стосунків (Ім), оскільки лідери проявляються в колективі, комунікують із людьми, налагоджують взаємодію та будують взаємостосунки. Тому, на нашу думку, лідери повинні вважати саме себе відповідальними за побудову міжособистісних відносин з оточуючими.

Проаналізувавши отримані дані, ми простежили динаміку показників інтернальності в області міжособистісних стосунків (Ім) у студентів-педагогів. На рисунку 2 зображено розподіл

середніх значень студентів першого, другого, третього, четвертого, п'ятого курсів. Результати студентів усіх курсів знаходяться на середньому рівні, що свідчить про те, що вони не вважають себе відповідальними за те, як складаються відносини з іншими, а також про відсутність схильності налагоджувати близькі стосунки із людьми. Студенти-педагоги схильні приписувати більш важливе значення в цьому процесі обставинам, випадку або оточуючим. Проте, до п'ятого курсу показник інтернальності в області міжособистісних стосунків зростає.

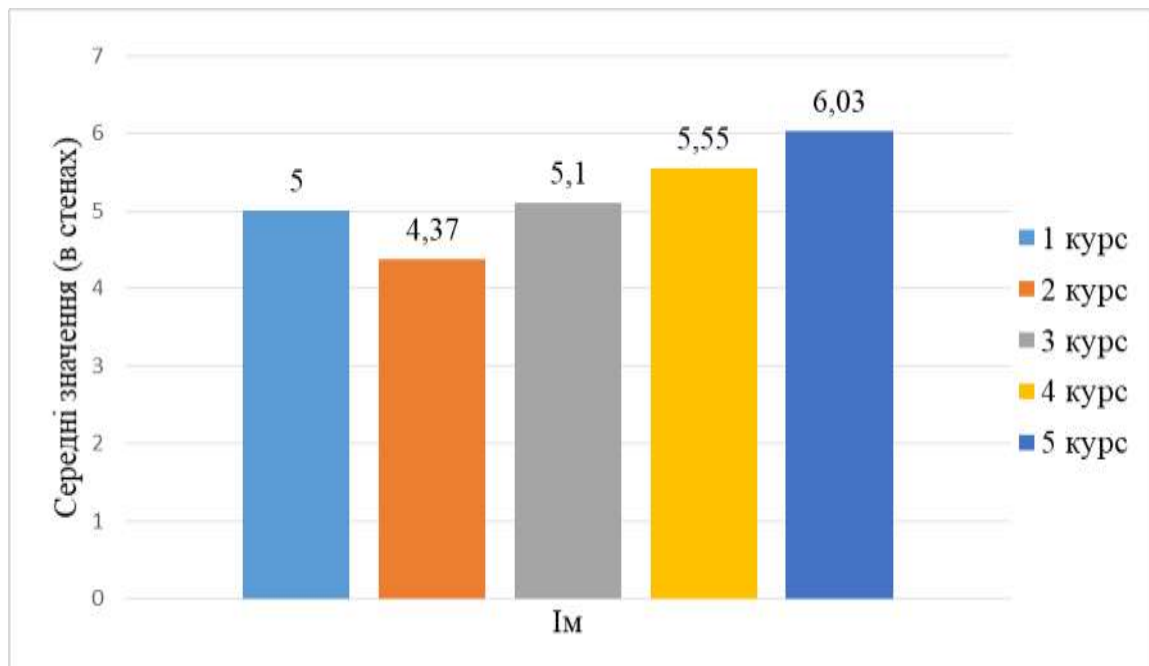


Рис. 2 Розподіл середніх значень (в стінах) за шкалою інтернальності в області міжособистісних стосунків (Im) у студентів-педагогів (n=150)

Таким чином, результати нашого дослідження свідчать про те, що студенти-педагоги не завжди відчувають свою відповідальність за більшість важливих подій у їхньому житті, вони недостатньо впевнені в тому що можуть контролювати їх, а також схильні приписувати зовнішнім обставинам, везінню або іншим відповідальність за ту чи іншу подію. В області міжособистісних стосунків студенти-педагоги не завжди відчувають, що відповідальні за те, як складаються відносини з оточуючими, часто можуть відчувати невпевненість при спілкуванні з незнайомими людьми.

Отож, ми вважаємо, що інтернальність є дуже важливим чинником розвитку лідерських якостей, тому потрібно створити сприятливі умови для розвитку інтернальності у студентів-педагогів за допомогою тренінгової програми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бажин Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткинд А.М. Метод исследования уровня субъективного контроля. Психологический журнал. Москва : ФГУП "Издательство "Наука". 1984. Том 5. № 3. С. 152-162.
2. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь. Санкт-Петербург : прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 672 с.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У МАЙБУТНІХ МУЗИКАНТІВ

Професійна діяльність музиканта належить до найбільш емоційно напружених видів праці. Через постійний вплив стресових факторів під час концертів вона вимагає від фахівця уміння розуміти власні емоції та управляти своїм емоційним станом. Якщо музикант-виконавець не володіє навичками емоційної саморегуляції, емоційною стійкістю, то наслідком довготривалого стресу може стати навіть емоційне вигорання.

Важливу роль у процесі професійної підготовки студентів спеціальності «Музичне мистецтво» відіграє формування готовності до концертного виступу, яка забезпечується не тільки відповідним рівнем технічної підготовки, вивченням матеріалу концертної програми, а також достатньо високим рівнем стресостійкості.

На жаль, у закладах вищої освіти при підготовці студентів спеціальності «Музичне мистецтво» приділяється дуже мало уваги формуванню психологічної готовності майбутніх музикантів до публічних виступів. Саме тому проблема розвитку стресостійкості як складової професійної підготовки фахівців музичного мистецтва є надзвичайно актуальною.

Психологічні особливості стресостійкості особистості розкрито у наукових дослідженнях: теорії стресу (Р. Лазарус, Г. Сельє, С. Фолкман та ін.); стресових ситуацій (А. Бодальов, Ф. Василюк, Л. Виноградова, Л. Дика, С. Суботін, Г. Фоменко та ін.); емоційної (Л. Аболін, В. Писаренко та ін.) і психологічної стійкості (Е. Крупник, Е. Лебедева та ін.), стресостійкості (А. Баранов, В. Бодров, М. Корольчук, В. Крайнюк, А. Обозов та ін.), індивідуальної стійкості до стресу (Б. Величковський та ін.), де схарактеризована роль фізіологічних і психічних передумов формування стресостійкості особистості.

Психологічним аспектам музично-виконавської діяльності присвячені роботи відомих науковців: Л. Бочкар'єв, В. Петрушин, Р. Сулейманов, Г. Ципін та ін. Психологічні засади проблеми підготовки майбутніх музикантів-виконавці також досліджували: Е. Афанасьєва, Л. Ауер, І. Бойчук, Т. Доценко, Д. Зуєв, В. Крива, Д. Кутіна, І. Парфентьєва, Г. Саїк, М. Чаплак, Я. Чаплак.

У науково-психологічній літературі поняття «стресостійкість» учені пов'язують зі здатністю особистості протистояти стресу. У психологічному словнику за редакцією Н. Побірченко стрес визначається як «стан максимального психічного напруження, що виникає у людини в процесі діяльності або поведінки під впливом несприятливих, значних за силою і довготривалістю зовнішніх і внутрішніх неспецифічних дій, умов середовища» [6, с. 298].

Психологічне обґрунтування природи стресу представлено в працях Р. Лазаруса, де поняття витлумачене як «емоційний стрес», що є реальною небезпекою або загрозою для життєдіяльності людини. Важливими в контексті нашого дослідження є висновки Р. Лазаруса

про те, що подолання стресу більш значуще, ніж його природа, величина або частота впливу; чинником стресу стає не середовище, а лише те, що людина оцінює як певну загрозу [4].

О. Поліщук наголошує, що стресостійкість є індивідуальною здатністю організму зберігати нормальну працездатність під час дії стресора. Він виокремив три психологічні компоненти стресостійкості: соціальний, поведінковий та особистісний. Дослідник вважає, що найбільш значущим у визначенні міри стійкості індивіда до стресу є саме особистісний компонент [7].

Р. Шевченко тлумачить стресостійкість як комплексну (інтегральну) властивість особистості, яка допомагає зберігати адекватний психічний стан, досягати ефективності діяльності в ситуаціях підвищеного емоційного, фізичного, когнітивного й регулятивного напруження [8].

О. Олійник доводить, що стресостійкість залежить від оцінювання своїх можливостей, від ступеня довіри до себе: що вищий ступінь довіри до себе, то вище протистояння стресу [5].

На думку В. Берзінь, на стресостійкість особистості і наслідки дії стресорів опосередковано впливають об'єктивні і суб'єктивні психологічні характеристики стресової ситуації та її когнітивної репрезентації, типологічні, особистісні властивості, компетентність у подоланні стресогенних навантажень, копінгові, поведінкові і соціальні фактори, що зумовлюють індивідуальні прояви стресостійкості особистості [1].

М. Кудінова трактує стресостійкість як сукупність вроджених і набутих психологічних та фізіологічних властивостей особистості. Показниками стресостійкості вона визначає емоційну стійкість, самоконтроль, саморегуляцію, психологічну стійкість, фрустраційну толерантність [3].

Л. Котова розглядає структуру емоційної стійкості майбутніх учителів музики як засіб їх інструментально-виконавської надійності. На думку дослідниці, емоційна стійкість студентів музично-педагогічних факультетів має динамічну побудову і поєднує фізіологічний, психологічний, психофізіологічний, соціально-психологічний рівні організації психічного стану особистості. Основними компонентами емоційної стійкості Л. Котова визначає такі: адекватність емоційної оцінки ситуації (відповідність емоційних реакцій), гармонійність між усіма параметрами діяльності в емоціогенних умовах, емоційна реактивність, здатність регулювати емоційні стани [2].

Отже, стрес – це емоційний стан напруги, який виникає під дією стресогенних фізичних або психологічних факторів. Розмежовують зовнішні (об'єктивні, що викликають в людини стан напруги) та внутрішні (суб'єктивні, що є виявами внутрішнього психічного стану) стресори.

Стресостійкість є інтегральною властивістю особистості, яка взаємопов'язана з багаторівневою системою елементів, що представлені комплексом когнітивних, емоційних,

особистісних властивостей, які забезпечують здатність людини протистояти стресовим факторам, переносити емоційні навантаження без негативних наслідків для власного здоров'я, оточуючих людей і своєї професійної діяльності.

З огляду на особливості творення музичного образу та виконання музичних творів під час концертів, діяльність музиканта належить до найбільш стресогенних професій, тому постає необхідність формування у майбутніх музикантів навичок емоційної саморегуляції, емоційного контролю, що забезпечить високий рівень стресостійкості особистості в умовах підвищеного емоційного напруження.

Цілеспрямований розвиток стресостійкості в студентів-майбутніх музикантів можна здійснювати в процесі вивчення різних психологічних навчальних дисциплін в закладах вищої освіти, а також шляхом залучення їх до соціально-психологічних тренінгів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берзін В. І. Основи психогігієни. Київ : Переяслав-Хмельницький, 1997. 85 с.
2. Котова Л. М. Проблема розвитку емоційної стійкості майбутніх учителів музики. Рідна школа. 2000. № 11. С. 39–41.
3. Кудінова М. С. Структурно-компонентний аналіз феномена стресостійкості особистості. Теоретичні та прикладні проблеми психології. 2018. № 1 (45). С. 156–173.
4. Наугольник Л. Б. Психологія стресу : підручник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 324 с.
5. Олійник О. О. Психологічний аналіз понять емоційної, психологічної стресостійкості. Вісник Харківського університету імені В. Н. Каразіна. 2004. № 617. С. 96–100.
6. Психологічний словник / авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова; за ред. Н. А. Побірченко. 336 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_I_L.pdf (дата звернення: 20.09.2021).
7. Поліщук О. Психологічні компоненти стресостійкості особистості. Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД : матеріали XVIII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 29-30 грудня 2013 р.). Переяслав-Хмельницький, 2013. С. 152-154. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1348> (дата звернення: 20.09.2021).
8. Шевченко Р. М. Психологічні умови розвитку стресостійкості жінок - державних службовців : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2020. 22 с. URL: http://ipood.com.ua/data/avtoreferaty_i_dysertatsii/2020/ShevchenkoR_avtoref_pas.pdf (дата звернення: 20.09.2021).

*Бобало Світлана
Науковий керівник – асист. Чин Руслана*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ПРАЦІВНИКІВ МЕДИЧНОЇ СФЕРИ

В умовах пандемії життєдіяльність людини неможлива без максимальних навантажень, гострого суперництва, напруженої боротьби, постійних переживань успіху або невдач, всього того, що складає семантику поняття «стрес». Безперервні змінні умови соціального середовища спричинюють необхідність формування якостей, що підвищують стійкість психіки до дії інтенсивних внутрішніх та зовнішніх подразників, тобто до дії стресорів. Великого значення набуває схильність кожної людини до дії зростаючої кількості різноманітних стресогенних чинників, що нерідко приводить до стресових ситуацій, причому часто з негативними

наслідками. Дана проблема особливо важлива в професійній діяльності сучасних працівників медичної сфери.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні психологічних особливостей стресостійкості працівників медичної сфери.

Стрес – найбільш популярне поняття, яким користуються дослідники для позначення психічних станів людини у важких умовах. Його застосовують для позначення широкого кола не тільки психічних, але й фізіологічних станів, зокрема фізичної напруги чи втоми. Більше того, унаслідок популярності терміну «стрес» ним стали позначати різноманітні явища з галузі соціології, біології, медицини та ін. Так, цей термін вживають для позначення зовнішніх впливів і ситуацій, у які може потрапити людина. Поняття «стрес» у сучасній науковій фізіології, психології, соматології, медицині містить відомості про зв'язки стресу з навантаженням на складні системи організму (біологічні, психологічні, соціально-психологічні). Стрес розглядається науковцями як фізіологічний синдром, що складається із сукупності неспецифічно викликаних змін, тобто як неспецифічна реакція організму людини на певні вимоги. Неоднозначність розуміння феномену стресу, непослідовність у застосуванні цього терміну спричиняють суперечливість отриманих даних, відсутність чітких критеріїв і показників при їхній інтерпретації й зіставленні [1].

Висока стресостійкість забезпечує успішність виконання професійних обов'язків в екстремальних умовах, збереження працездатності і здоров'я особистості після впливу зовнішніх чинників. За даними наукових досліджень, наслідки психотравмуючих подій проявляються змінами в поведінковій, емоційній і пізнавальній сферах особистості. Психотравмуючі ситуації можуть призвести до дезадаптивної поведінки, психосоматичних та нервово-психічних розладів (Ю.Александровський, Г. Нікіфоров, В. Марішук, Н. Тарабріна, Н. Бачериков, Н. Воронцов, П. Петрик, О. Морозов, В. Клименко). Низький рівень стресостійкості, нездатність людини протидіяти стресам призводить до негативних наслідків у психічній, соціальній, професійній і поведінковій сферах: різноманітних проявів посттравматичних стресових розладів, суїцидів (А. Маклаков, В. Моляко, В. Берзін, В. Бодров, М. Савчин, О. Самойлов, Н. Тарабріна, С. Яковенко).

Стресостійкість важливо розглядати як в контексті визначення змісту, оцінки, так і в контексті її формування, тобто розвитку на різних етапах професійного шляху. Це дасть змогу визначити, від чого залежить опанування людиною складних життєвих ситуацій (Т. Титаренко, Н. Чепелева), яку роль в оптимальному функціонуванні людини відіграє її індивідуальний досвід (О. Лактіонов), суб'єктна активність (В. Татенко, Ю. Швалб), стійкі ознаки емоційності в структурі індивідуальності (О. Санникова) та ін. Проте змістовні характеристики стійкості до стресу як фактору психічного й фізичного здоров'я особистості, ефективності й надійності професійної діяльності працівників медичної сфери в умовах пандемії безпосередньо не

розглядались, тому дослідження природи стресостійкості, залежності від особливостей діяльності і впливу на особистість дає змогу не тільки зрозуміти сутність цього феномену, а й обґрунтувати шляхи й методи його оцінки та формування.

Стрес (від англ. stress – «тиск, напруга») – це такий стан індивіда, що виникає як реакція-відповідь на різноманітні екстремальні види впливу зовнішнього та внутрішнього середовища, котрі виводять із рівноваги фізичні або психологічні функції людини [7, с. 163]. Людина в стані стресу здатна на неймовірні (порівняно зі спокійним станом) вчинки. Так, у момент стресу в кров викидається значна кількість адреналіну, а також мобілізуються всі резерви організму; можливості людини різко зростають, але лише на певний нетривалий час. Тривалість цього стресогенного періоду й наслідки для організму в кожній людині індивідуальні. Загальновідомо, що невеликий і не дуже тривалий стрес може бути навіть корисним для активізації діяльності, виконання певної роботи, а тривалий і значний стрес може призвести до різних небажаних негативних наслідків.

Медицина є найбільш складною сферою людської діяльності, що вимагає, окрім спеціальних знань і практичних навичок, також інтуїції та позитивних особистісних якостей фахівця. Звертаючись за медичною допомогою, людина розраховує на отримання кваліфікованої та якісної послуги. Це означає, що відповідно до захворювання допомогу повинен надавати лікар, котрий має відповідну професійну підготовку, у відповідному обсязі та з використанням правильних, доброякісних засобів і адекватного психологічного настрою [4, с. 89].

Робота фахівців медичної галузі належить до професій, в яких особистість пов'язана з неминучими емоційними перевантаженнями, що призводять до внутрішньої емоційної спустошеності внаслідок необхідності постійних контактів із хворими людьми. Адже робота лікаря чи медичної сестри пов'язана з людськими стражданнями, смертю, колосальними навантаженнями на нервову систему, високою відповідальністю за життя і благополуччя інших людей. «Постійні стресові ситуації, в які потрапляють медичні працівники в процесі складної соціальної взаємодії з пацієнтами, необхідність сприйняття й усвідомлення сутності проблем пацієнта, особистісна незахищеність та інші морально-психологічні чинники негативно впливають на здоров'я фахівця медичної сфери» [6, с. 2].

Розвитку стресу у медичних працівників передують період підвищеної активності. Період, коли людина, присвятивши себе роботі, відмовляється від задоволення власних потреб. Внаслідок цього настає перша ознака – виснаження. Виснаження визначається як почуття перенапруги і вичерпання емоційних і фізичних ресурсів, почуття втоми, що не минає після нічного сну. Після періоду відпочинку такі прояви зменшуються, проте після повернення до попередньої робочої ситуації, поновлюються.

Другою ознакою стресу у медичних працівників є особистісна відстороненість. Професіонали, які відчувають вигорання, використовують відсторонення як спробу впоратися з

емоційними стресорами на роботі, зміною свого співчуття до клієнта через емоційне відсторонення. У крайніх проявах людину майже нічого не хвилює ніщо не викликає емоційного відгуку – ні позитивні обставини, ні негативні. Втрачається інтерес до пацієнта, він сприймається як неживий предмет, сама присутність якого часом неприємна.

Третьою ознакою стресу у медичних працівників є відчуття втрати власної ефективності або зниження самооцінки в рамках вигорання. Люди не бачать перспектив для своєї професійної діяльності, знижується задоволення роботою, втрачається віра в свої професійні можливості [8, с. 162–163].

Професійний стрес працівників медичної сфери в умовах пандемії є багатовимірним феноменом, що виражається у фізіологічних і психологічних реакціях на складну робочу ситуацію. У теорії та практиці професійного стресу специфічними проявами характеризується синдром стресу: від причин стресу, які визначаються змістовними особливостями та умовами професійної діяльності конкретного типу до симптоматики переживань стресу у вигляді гострих і хронічних стресових станів та фіксації негативних наслідків стресу у формі стійких особистісних та поведінкових деформацій [2, с. 59].

Причинами професійного стресу у працівників медичної сфери в умовах пандемії можуть бути як фізичні, так і психологічні чинники, причому як реально існуючі, так і передбачувані. Фізичними стресорами можуть бути несприятливі зовнішні впливи трудової діяльності: підвищене фізичне навантаження, погана розробка ергономічних складових та ін. До психологічних стресорів працівників медичної сфери в умовах пандемії відносяться: підвищена відповідальність, недолік або надлишок інформації, невизначеність ситуації, підвищена мотивація, часта перебудова стратегій поведінки в ході ситуації, незадоволення кар'єрним зростанням, підвищена конфліктність в колективі тощо [5, с. 5–6].

Багато психічних станів у працівників медичної сфери в умовах пандемії, що спостерігаються при виникненні екстремальних ситуацій, можуть бути віднесені до групи так званих психогенних розладів. Найчастіше до них відносять різноманітні невротичні й патохарактерологічні реакції, неврози й реактивні психози. Загальна особливість всіх цих розладів полягає в тому, що вони мають ситуативний характер. Їх інтенсивність залежить від характеру патогенних обставин, до яких відносяться: специфіка факторів обстановки, гострота й сила їхнього впливу, а також смисловий зміст психотравми [3, с. 102]. Тривалий вплив екстремальних умов на працівників медичної сфери в умовах пандемії призводить до негативних психічних станів зі змінами в поведінковій, пізнавальній, емоційній сферах з вираженою нервово-психічною напругою. У випадку дезорганізації діяльності спостерігаються патологічні реакції, неврози, психози, психосоматичні захворювання. При цьому у стресостійких працівників медичної сфери при дії екстремальних факторів можлива активація і мобілізація психічних і фізичних функцій.

Отже, психологічні чинники та умови професійної діяльності медичних працівників формують не тільки професійні вимоги, але й безпосередньо впливають на особистість медика. Тривале здійснення лікарської діяльності приводить не тільки до вдосконалення певних професійних навичок, а й до низки несприятливих змін як для самої особистості медичного працівника, так і успішності його діяльності, зокрема, до професійного стресу та емоційного вигорання медика. Під час розвитку ознак стресу розвивається і прогресує емоційне, розумове і фізичне виснаження у медичних працівників. Такою реакцією організм відповідає на хронічний стрес, який пов'язаний з їх професійною діяльністю.

На діагностичному етапі роботи, нами були підібрані та проведені наступні методики для діагностики стресостійкості 60 медичних працівників, які різняться за посадою, віком та досвідом: тест на стресостійкість (автор Ю.В. Щербатих) спрямований на дослідження стресостійкості особистості. Фактично даний тест оцінює рівень стресочутливості – показник, зворотний стресостійкості. Чим вищі показники тесту, тим вища стресочутливість людини. тест самооцінки стресостійкості С. Коухена й Г. Вілліансона дає змогу визначити стресостійкість особистості за рівнями: високий, середній, задовільний, низький, дуже низький. методика «Комплексна оцінка проявів стресу» (автор Ю. Щербатих) дає змогу визначити ступінь вираженості стресу. Серед інтелектуальних, поведінкових, емоційних і фізіологічних симптомів досліджувані повинні відзначити притаманні їм ознаки стресу. тест «Самооцінка психічних станів» (автор Г. Айзенк) дає змогу визначити такі непрямі показники стресу у медичних працівників, як тривожність, фрустрація та ригідність.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в обрахунку і аналізі даних емпіричного дослідження особливостей стресостійкості медичних працівників в умовах пандемії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
2. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 329 с.
3. Герчева Д. Ми повинні боротися з COVID-19, зберігаючи солідарність, толерантність та взаємоповагу. URL : <https://ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/blog/2020/we-must-fight-covid-19-with-solidarity--tolerance-and-respect.html>
4. Егорова М.А. Модель деятельности медицинского работника в экстремальных условиях. Психологическая наука и образование. 2013. №4. С.89–96.
5. Занюк С. Психологія мотивації та емоцій. Луцьк : ВДУ, 1997. 180 с.
6. Кондрашихина О.А. Предпосылки фасилитационных способностей медицинских работников. Практична психологія та соціальна робота. 2002. № 7. С. 1–4.
7. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.
8. Шегедин М. Б., Мудрик Н. О. Історія медицини та медсестринства. Тернопіль : Укрмедкнига, 2003. 328 с.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРАЦІВНИКІВ ПРОКУРАТУРИ

На сучасному етапі розвитку українського суспільства проблема комунікативної компетентності працівників прокуратури привертає все більшу увагу дослідників з огляду на її практичну значущість та недостатню методичну розробленість. Це актуалізує вивчення у царині психологічної науки особливостей, технологій, методів розвитку комунікативної компетентності прокурорів (В. Барковський, І. Бевзюк, А. Білоножко, М. Ісаєнко, О. Калита, Л. Філонов, О. Цільмак та ін.). Адже від уміння спілкуватися, налагоджувати емоційний контакт та конструктивну комунікативну взаємодію з суб'єктами правових відносин залежить ефективність професійної діяльності прокурорів. У процесі проведення досудового розслідування прокурор постійно спілкується з потерпілими, підозрюваними/обвинувачуваними та їх захисниками, представниками судових органів. Діяльність прокурорів спрямована на забезпечення верховенства права і справедливості. Від встановлених ними фактів та обставин кримінальних правопорушень залежить доля конкретних людей та водночас довіра громадян до системи правосуддя загалом. Здійснюючи публічне обвинувачення під час судового процесу, прокурор повинен проявляти не лише високий рівень професійної компетентності, відповідальності, а й уміння спілкуватися, донести необхідну інформацію, обґрунтувати свою правову позицію. Саме тому постає необхідність розвитку комунікативних здібностей у прокурорів.

Вирішення цього питання передбачає насамперед дослідження сутності поняття «комунікативна компетентність».

Ю. Ємельянов тлумачить поняття «комунікативна компетентність» як засновану на знаннях та чуттєвому досвіді здатність особистості орієнтуватися в ситуаціях спілкування, вільно володіти вербальними і невербальними засобами спілкування, організувати міжособистісний простір у процесі ініціативного й активного спілкування з людьми [4]. При цьому вчений наголошує, що комунікативна компетентність особистості набувається у соціальному середовищі.

У контексті дослідження професійної підготовки майбутніх юристів, О. Семенов та Л. Насіленко трактують поняття «комунікативна компетентність» як інтегральну особистісну характеристику юриста, «що поєднує ціннісні установки, комунікативні знання, уміння, навички, здібності, які забезпечують ефективну діалогову взаємодію із суб'єктами правових відносин у певному колі професійних правових ситуацій на основі вільного володіння вербальними і невербальними засобами юридичної комунікації відповідно до морально-етичних норм» [8, с. 69].

Подібної точки зору дотримується й О. Калита, яка визначає поняття «комунікативна компетентність майбутнього юриста» як інтегральне особистісне утворення, що забезпечує ефективність здійснення комунікації в системі професійних відносин і передбачає усвідомлене розуміння цінності професійної комунікації для діяльності юриста, опанування культурою й технологіями комунікації, вербальними, невербальними засобами для її збагачення, оновлення власного комунікативного досвіду [6].

Слід зазначити, що в контексті психологічних досліджень вживається також поняття «компетентність у спілкуванні» [5; 7]. Здебільшого його використовують як синонім поняття «комунікативна компетентність». Однак, на нашу думку, компетентність у спілкуванні розуміється значно ширше, а саме: як складне утворення, що включає знання соціально-психологічних факторів і уміння використовувати їх у конкретній діяльності, розуміння мотивів, інтенцій, стратегій поведінки, фрустрацій, як своїх, так і партнерів спілкування, уміння розібратися у групових соціально-психологічних проблемах, осмислення можливих перешкод на шляху до взаємного порозуміння, оволодіння технологією та психотехнікою спілкування [7].

Узагальнюючи погляди науковців можемо констатувати, що поняття «комунікативна компетентність» відображає здатність особистості налагоджувати і підтримувати комунікативні контакти з іншими людьми, застосовуючи вербальні і невербальні засоби спілкування. До складу комунікативної компетентності включають певну сукупність знань, умінь, навичок, що забезпечують ефективність комунікативної взаємодії.

У структурі комунікативної компетентності майбутніх працівників прокуратури І. Бевзюк виокремлює низку взаємопов'язаних компонентів, зокрема:

– гностичний компонент (система знань про сутність, структуру, функції та особливості спілкування взагалі та професійного зокрема; знання про стилі спілкування; загальнокультурна компетентність; творче мислення, внаслідок якого спілкування виступає як різновид соціальної творчості);

– комунікативний компонент (загальні та специфічні комунікативні уміння, які дозволяють успішно встановлювати контакт із співрозмовником, адекватно пізнавати його внутрішні стани, застосувати конструктивні стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях; культура мовлення; експресивні уміння; перцептивно-рефлексивні уміння);

емоційний компонент (гуманістична установка на спілкування, інтерес до іншої людини, готовність вступати з нею в діалогічні взаємини; розвинуті емпатія та рефлексія; позитивна Я-концепція; адекватні вимогам професійної діяльності психоемоційні стани);

– мотиваційний компонент (потреба у спілкуванні, мотивація до успіху) [1, с. 204].

На думку С. Вишневської, комунікативна компетентність юриста містить такі структурні компоненти:

інформаційно-комунікативний компонент (комплекс юридичних знань: правових і нормативних актів; знання психології особистості, професійного спілкування та міжособистісної взаємодії; орієнтування у професійних ситуаціях щодо реалізації прав і свобод громадян; здатність до самоаналізу та самопізнання);

афективно-комунікативний компонент (система цінностей особистості; уміння та навички управління емоційним станом, здатність до саморегуляції; система ставлень особистості, досвід міжособистісного, професійного спілкування та правових стосунків; здатність до емпатії);

регулятивно-комунікативний компонент (уміння та навички комунікативної діяльності юриста, засновані на правових відносинах; оволодіння техніками спілкування; вміння та навички вербальної та невербальної взаємодії; вміння та навички конструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях) [2].

Отже, комунікативна компетентність прокурорів – це складне структурне утворення, яке пов'язане з когнітивними, емоційно-вольовими, мотиваційними характеристиками особистості. Нині актуальним залишається питання дослідження психологічних технологій розвитку комунікативної компетентності прокурорів. Встановлено, що розвитку комунікативної компетентності особистості сприяє активне соціально-психологічне навчання [3]. При цьому основним методом розвитку комунікативної компетентності особистості є соціально-психологічний тренінг, мета якого полягає в оволодінні вміннями та навичками вербальної й невербальної взаємодії з іншими людьми [7].

Перспективами подальших наших досліджень є розробка та апробація програми соціально-психологічного тренінгу, спрямованого на розвиток комунікативної компетентності прокурорів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бевзюк І. М. Особистісні детермінанти комунікативної компетентності майбутніх працівників прокуратури. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки. 2013. Вип. 41. С. 202-207. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_012_2013_41_32 (дата звернення: 24.09.2021).
2. Вишнева С. Л. Коммуникативная компетентность юриста и особенности её формирования. Психология системного функционирования личности : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2004. С. 68-70.
3. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1985. 168 с.
4. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05. Ленинград, 1990. 32 с.
5. Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растищев П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении. Москва : Изд-во МГУ, 1990. 104 с.
6. Калина О. П. Формирование коммуникативной компетентности будущих юристов методами проектных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2011. 20 с.
7. Петровская Л. А. Компетентность в общении : социально-психологический тренинг. Москва : Изд-во МГУ, 1989. 216 с.
8. Семенов О. М., Насіленко Л. А. Професійна комунікативна підготовка майбутніх юристів: теорія і практика: монографія. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. 324 с.

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ
МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

Проблема особистісного саморозвитку постає однією із центральних в розрізі психологічної проблематики становлення особистості, особливо зараз, коли шалені суспільні зміни і технологічний прогрес спонукають молодь постійно працювати над собою, шукати нові шляхи росту та вдосконалення себе. Можна сказати, що на сьогоднішній день здатність розвиватися стає для людини базовою потребою, умовою виживання. Великої актуальності питання становлення суб'єкта саморозвитку набуває в період юнацького віку, коли відбувається інтеграція і створення відносно стійкого образу Я, особистісне, соціальне та професійне самовизначення, усвідомлення власних здібностей і перспектив, досягнення самоідентичності. А підготовка майбутніх професіоналів до безперервного особистісного саморозвитку постає однією із передових тенденцій сучасної освіти.

У різних наукових працях саморозвиток визначається як самозміна в напрямку вершини свого становлення, реалізація свого природного потенціалу, активність особистості, набуття й актуалізація якостей і характеристик, яких раніше не було, самотворення. Дослідники філософської науки розглядають саморозвиток як свідому діяльність людини, направлену на найбільш повну реалізацію себе як особистості; психологічної науки – як внутрішнє прагнення до самоактуалізації, потреба у вдосконаленні природженого потенціалу та реалізації своїх можливостей у майбутній діяльності; педагогічної – як процес і результат поступового, вільного сходження людини до ідеалу на основі інтегрованої взаємодії соціальних і особистісних, зовнішніх і внутрішніх факторів.

Аналіз літературних джерел психологічними особливостями саморозвитку особистості дозволяє назвати ціннісні орієнтації, особистісні смисли, самооцінку, мотиваційно-вольові компоненти, постановку цілей тощо. Ці фактори здатні окреслити напрямок та динаміку саморозвитку, а також міру зрілості особистісних утворень, гармонійне поєднання яких дає змогу перетворювати себе, організувати самостійну діяльність із власного самовдосконалення. Найчастіше саме в юнацькому віці визріває потреба в саморозвитку на основі достатнього рівня зрілості всіх складових самосвідомості [4]. Зміни у самосвідомості особистості юнака виражаються у всіх її проявах: самопізнанні, саморегуляції, самоконтролі, самооцінці, самоцінності, які сприяють формуванню нового способу життя в цілому, зумовлюють процес особистісного росту та розвитку. Як зазначає Б. Волков, юність – надзвичайно важливий період в житті людини, коли деяка невизначеність положення (вже не дитина, але ще й не дорослий), зміни життєвої діяльності, розширення кола осіб, з якими юнаку потрібно узгоджувати власну поведінку, закладають у свідомості особистості фундаментальні смисложиттєві установки та активізують ціннісно-орієнтовану діяльність [1, с. 112].

В юнацькому віці саморозвиток особистості здійснюється не тільки у плані самоствердження, а й, часто-густо, у планах самовдосконалення, коли під впливом майбутнього переосмислюється сьогодення і ставляться цілі по вдосконаленню себе, особистісному збагаченню. На думку Б. Лівехуд, саме у 20–40 років людина отримує доступ до власних духовних сил, які зумовлюють її здатність до саморозвитку. У свою чергу, це стає основним чинником формування духовно-морального типу життєвої спрямованості особистості, що вказує на зрілість особистості [6, с. 99].

Люди віком від 17-18 до 22-23 років, що в основному припадає на період юнацтва, у більшості випадків є студентами закладів вищої освіти, а їх провідним видом діяльності стає навчання, що, у свою чергу, впливає на процес формування та розвитку особистості. Дослідниця І. Зимня описує студентство як особливу специфічну категорію людей, організовано об'єднаних інститутом вищої освіти; як центральний період становлення особистості. На її думку, студенти відрізняються сформованістю більш-менш стійкої позиції щодо майбутньої професії, направленості особистості на самореалізацію і саморозвиток у процесі здобуття вищої освіти [2].

Період навчання відрізняється складністю формування особистості. Для студентів характерними стають посилення свідомих мотивів поведінки, збільшення рішучості, наполегливості, самостійності, саморегуляції, підвищення інтересу до моральних проблем. Крім того, під час навчання у закладі вищої освіти формуються професійно важливі якості майбутнього фахівця, система професійних цінностей, закладається вектор професійного саморозвитку. Таким чином, освіта здатна стати системою педагогічного забезпечення особистісного саморозвитку студентів, сформуванати його напрям, швидкість і сталість. Тож основний акцент вища освіта має робити на створення сприятливих умов для розкриття істинного «Я» кожного юнака, його природного потенціалу, активізації прагнення до росту і розвитку протягом всього навчання у ЗВО.

Зміни Я-концепції, які відбуваються у студентському віці, спричинюють особливості становлення особистості майбутнього фахівця, а також ефективності його подальшої діяльності у професії. Процес свідомої, самокерованої, цілеспрямованої самозміни студентів-психологів є інтегральним багаторівневим психологічним новоутворенням, яке характеризує міру підготовленості особистості до діяльності.

Вивчення особливостей процесу саморозвитку особистості неможливе поза контекстом її професійної діяльності. Враховуючи особливість та певну складність обраної професії студентів-психологів, діяльність яких направлена, передусім, на надання психологічної допомоги іншим, процес їх особистісного становлення має особливий, специфічний характер. Особистісно-професійний саморозвиток майбутнього психолога – це відкрита система, яка функціонує в реальному соціокультурному середовищі і визначається інтересами суспільства

та сформованою системою праці. Серед чинників успішного професійного становлення майбутніх психологів у період навчання вчені вділяють морально-етичне вдосконалення особистості, сприяння самореалізації та вирішенню особистих психологічних проблем, активізацію професійної мотивації, єдність змісту, форм, методів навчання, суб'єкт-суб'єктні стосунки між викладачами та студентами тощо [5]. Звертаємо увагу на необхідність організації процесу безперервного особистісного саморозвитку фахівця психологічної сфери. Специфіка професії психолога вимагає від спеціаліста постійного вдосконалення особистісних та професійних якостей, загальних і спеціальних компетентностей, інтелектуального збагачення. З нашої точки зору, підтримання безперервності особистісного та професійного саморозвитку майбутніх фахівців з психології можливе за наявності у них відповідної мотивації, ресурсів та умов для саморозвитку.

Робимо висновок, що саморозвиток є здатністю людини ставати і бути справжнім суб'єктом свого життя та здійснюється у процесі життєдіяльності людини шляхом прояву активності, яка передбачає здатність робити особистісні вибори у ході пізнання себе. На сьогоднішній день саморозвиток особистості майбутнього психолога – це важливе соціально-психологічне питання, що очікує на адекватне осмислення, зокрема: наскільки людина готова і бажає саморозвиватися відповідно до суспільних умов та особливостей обраної професії, що стимулювали би її до самореалізації, чи навпаки, блокували і тим самим провокували вихід її активності в небажаному напрямку. Постає нагальна проблема визначення уявлення студентів-психологів щодо їхнього особистісного саморозвитку з метою здійснення ними свідомого цілепокладання, самопроекування та досягнення особистісної зрілості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волков Б. С. Психология юности и молодости: [учебник для вузов]. Москва: Триста, 2006. 256 с.
2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология. Москва: Логос, 2007. 384 с.
3. Кузікова С. Б. Особистісні зміни як умова професійного становлення студентів-психологів. Методологія та технології практичної психології в системі вищої школи: тези доп. учасн. міжн. наук.-практ. конф. Київ: НПУ ім. М.П.Драгоманова МОН України, Поліграф-Центр, 2007. С. 99-101.
4. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці: монографія. Суми: Вид-во «Мак Ден», 2012. 410с.
5. Ткачишина О. Р. Психологічні основи підготовки майбутніх фахівців / Професійна підготовка практичного психолога: зб. наук. праць. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. С. 63-72.
6. Хухлаева О. Психология развития: молодость, зрелость, старость. Москва: Изд-ий центр «Академия», 2002. 237 с.

*Пристанська Соломія
Науковий керівник – доц. Свідерська Галина*

РЕЛІГІЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ УПЕРЕДЖЕНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДОШЛЮБНИХ СЕКСУАЛЬНИХ СТОСУНКІВ МОЛОДІ

Постановка проблеми. Сучасне українське суспільство переживає за останні десятиріччя глибокі зміни у ставленні до людської сексуальності та сексуальної культури зокрема. Як підкреслюють В.Гупаловська і Н.Стрілець, перш за все, це – крах традиційних антисексуальних

установок і їх псевдонаукового обґрунтування. Інтелекція, а слідом за нею й інші верстви суспільства перестають бачити у сексуальності щось ганебне і нище. Реабілітована еротика знаходить різноманітне вираження як у масовій, так і у «високій» культурі: літературі, кіно чи образотворчому мистецтві [1, с.93].

Норми сексуальної поведінки і відповідні моральні установки швидко змінюються. Різниця між старшими і молодшими за віком у цьому відношенні досить значуща. Сучасна молодь реалізує свої бажання і потреби не зовсім так, як робили у її віці батьки і діди, тому уявлення, засновані на досвіді минулих поколінь, часто не відповідають реальності та духові часу. Однак дотепер досить сильними у відстоюванні «традиційних» обмежень у проявах сексуальності залишаються позиції церкви, особливо в тих регіонах, де більшість населення відносить себе до віруючих людей. Обмеження, які стосуються сексуальної сфери, з точки зору релігії вважаються вкрай необхідними і обов'язковими для дотримання, однак не завжди ми можемо бачити в них прояви здорового глузду. Радше данину традиціям минулого, які помалу сходять зі сцени і втрачають свою актуальність.

Відтак метою статті є спроба прослідкувати, яким чином існуючі релігії виступають чинником формування упереджених установок щодо сексуального життя жінок і чоловіків до шлюбу.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, згідно канонів більшості існуючих на сьогодні релігійних течій дошлюбні стосунки визнаються гріхом [5]. Так, о. д. *Кипріян Стефанишин* (ЧСВВ – *Чин Святого Василія Великого, УГКЦ*) пояснює заборону Церквою сексу до шлюбу наступними аргументами. Перший сексуальний досвід – це потужний психоемоційний вибух. І якщо він здійснений у шлюбі, то все добре – це вияв любові між членами подружжя, довершення їхньої духовної та емоційної близькості. Проте в сексі до шлюбу все по-іншому. Як каже Катехизм Католицької Церкви (ККЦ 2327), статевість «стає особливою та правдиво людською, коли вона інтегрується в стосунки однієї особи з іншою, в повному і взаємному даруванні чоловіка і жінки впродовж всього життя» [3]. Оскільки вона передбачає щире дарування себе, то очевидно, що зростанню в любові допомагає дисципліна почуттів, пристрастей та емоцій, що провадить нас до самовладання. Не можна дати того, чого не маєш; якщо особа не є паном власного «я» – через чесноти і, конкретно, через чесноту цнотливості, – вона не володіє собою, а це робить неможливим дарування себе.

На переконання о. Кипріяна Стефанишина, секс до шлюбу часто унеможлиблює вповні перейти на рівень дарування і прийняття, бо має нетривалий, пожадливий, експлуатуючий момент взаємного використання без створення міцних тривалих стосунків. Ці стосунки дуже часто будуються тільки на фізичній близькості, моменті отримання задоволень. Такі взаємини спустошують людину духовно й емоційно [6].

Як підкреслює Д.Е.Ендшю у книзі «Секс та релігія: від балу цноти до благословенної гомосексуальності», відправною точкою християнства завжди була ідея про те, що не варто займатися сексом поза шлюбом і до нього. Причому, на думку св.Павла, власне шлюб необхідний для тих, хто не може дотримуватися сексуальної стриманості [4, с. 100]. Секс до шлюбу не може бути правильним вибором для християнина, бо «ті, що живуть у розпусті», у жодному разі «не успадкують царство Боже» (Перше послання до коринфян 6.8-10)[2, с.51]. Зрозуміло, що така чітка вказівка Павла про повне утримання до шлюбу була чимось новим для більшості людей стародавнього світу. Бо більш звичними сприймалися відмінні правила для чоловіків і жінок: жінка неодмінно мала залишатися незайманою до шлюбу, а неодружений чоловік міг робити все, що заманеться. І варто зазначити, що дана традиція не обмежується тільки давниною, вона живе й досі в багатьох сучасних релігійних течіях і спостерігається в повсякденному житті [4, с. 100].

Так, у більшості релігійних постулатів звичним є те, що за сексуальні проступки жінок карають жорсткіше за чоловіків. Дівоча пліва як доказ цноти стала причиною різного ставлення до жіночої та чоловічої невинності. До того ж сама дівчина, жінка стає живим доказом того, що вона накоїла, якщо дошлюбний секс закінчився вагітністю. І навіть коли, згідно з поглядами тієї чи іншої релігії, чоловіки та жінки рівні у цій площині, втрата цноти та можливість завагітніти сприяють тому, що незаміжні жінки перебувають під пильнішим контролем, ніж їхні неодружені одновірці-чоловіки [2].

В Єврейській Біблії не існує загальної заборони на дошлюбний секс. Стать і сімейний стан визначають, дозволений дошлюбний секс чи ні. Чоловікові заборонено мати статеві контакти з неодруженими жінками та чоловіками; мати ж статеві контакти із заміжними жінками дозволяється. Одружений цей чоловік чи ні, немає ніякого значення. Навіть згвалтування засуджується, тільки якщо воно скоєне щодо одружених або заручених жінок, оскільки у цьому разі гвалтівник «позбавляє честі жінку іншого чоловіка» [2, с.52]. Чоловік, пійманий під час акту з незайманою та незарученою дівчиною, повинен заплатити її батькові п'ятдесят срібних шекелів і побратися з нею. Позбавити дівчину цноти означає звести нанівець її шанси взяти шлюб, через що значно зменшується її ринкова вартість. І оскільки незаміжня дівчина є власністю свого батька, він має отримати компенсацію [2, с.53].

Дослідження норвезького науковця Д.Е.Ендшю показує також, що згідно з давньоєврейськими законами неодружені та незаручені жінки загалом не можуть бути покарані за секс. Проте якщо дівчина прагнула вийти заміж, дошлюбним сексом вона піддавала себе великому ризику. Її чоловік міг заявити, що не знайшов «ніяких ознак того, що вона була незайманою», коли він з нею побрався. Тоді її батьки мусили навести «докази того, що вона була цнотливою та представити їх старшим у місті». Дівчина опиниться в достатньо складному становищі, якщо вони не будуть у змозі надати такі докази: «Якщо звинувачення справедливе і якщо немає ніяких доказів того, що жінка була незайманою, її відведуть під двері батьківського

дому і містяни поб'юють її камінням до смерті. На практиці це означало, що жінки, які були сексуально активними до вступу в шлюб, не могли одружуватись, якщо не знаходили чоловіка, який уважав за краще мати живу, але позбавлену невинності наречену, ніж цнотливу, але мертву [2, с.53].

Багато сучасних християн досі стверджують, що дошлюбний секс не узгоджується з ученням Христа. Не зважаючи на поступ науки та медицини, деякі «істинно віруючі» намагаються переконати державу заборонити сексуальне виховання в школах та сексуальну просвіту молоді, спрямовану на збереження їх репродуктивного здоров'я. Утім, статистичні дані свідчать про те, що хоча такі методи, можливо, змінюють ставлення молоді до сексу, вони не можуть тією ж мірою остаточно змінити її поведінку. На практиці часто-густо результатом стає не зменшення інтересу до сексу серед молоді, а, навпаки, зростання чи застосування партнерами петтингу, взаємної мастурбації, орального чи анального сексу.

Іслам, як і християнство, також має загальну заборону на дошлюбний секс. Правда, досі немає абсолютного погодження між Кораном і традицією, коли йдеться про санкції щодо дошлюбного сексу. У Корані говориться, що «ті з ваших жінок, які винні за аморальну поведінку», мусять не виходити за межі «будинків своїх, поки смерть не забере їх або Аллах не відкриє інший шлях для них»(Коран 4.15). Покарані мають бути не тільки жінки, але не зрозуміло, яких саме покарань мають зазнати чоловіки. Один із пунктів Корану вказує, що ті, хто мав дошлюбні стосунки, можуть брати шлюб тільки з іншими «розпусниками» або «ідолопоклонниками» (Коран 24.3).

Молоді хлопці-мусульмани, які не перебувають у шлюбі, можуть робити, що їм заманеться із дівчатами-немусульманками, натомість мусульманські дівчата зазнають у цьому аспекті жорстких обмежень. Та ж сама сім'я, яка заохочуватиме синів до сексуальної активності, хай навіть і з повіями, буде наполегливо вимагати від доньки зберігати цнотливість. Бо абсолютною вимогою для неодружених жінок є незайманість, в той час як невинність неодружених чоловіків часто інтерпретується як відсутність мужності. І що найстрашніше - саме жінки, а не чоловіки через неприпустиму дошлюбну поведінку можуть бути вбиті власною сім'єю. Як зазначає Д.Е.Ендшю, серед убитих палестинок приблизно 40 жінок загинули від рук родичів через осоромлення честі сім'ї. Такі вбивства становили приблизно дві третини всіх убивств у Палестині в 1999 році. В Ємені зареєстровано близько чотирьохсот таких убивств [2, с.60]. Скоєння подібних жорстоких учинків пояснюється загальною потребою регулювати жіночу сексуальність за допомогою священних релігійних заборон.

Індуїзм теж приєднується до багатьох релігій, забороняючи дошлюбні гетеросексуальні стосунки. Проте знову ж на практиці з подібними санкціями стикаються в основному незаміжні жінки. Індуїстський епос часто представляє незайманість до шлюбу чеснотою, особливо для молодих дівчат [5]. Згідно з традиційним індуїстським ученням про етапи життя, перший

дорослий етап чоловіка повинен також включати сексуальну стриманість. Індуїстські націоналістичні рухи не тільки підкреслювали важливість цнотливості незаміжніх індуїстських жінок, а й вимагали стриманості від членів спеціально організованих спільнот неодружених чоловіків. Цей сучасний акцент на чоловічій стриманості також мотивований уявленням, що збереження сперми змінює людину як фізично, так і духовно [2].

Висновки. Проведене нами теоретичне дослідження особливостей ставлення до дошлюбних інтимних стосунків у різних релігіях дозволяє стверджувати, що релігійні уявлення досі виступають чинником формування відповідних установок щодо можливого чи забороненого сексуального життя жінок і чоловіків до шлюбу. Нам важко не погодитися із Д.Е.Ендшю [2] у тому, що наявні релігійні заклики до обмеженої невинності означають, що секс утримується в рамках чіткого та легко контрольованого гетеросексуального шлюбу. Дошлюбний секс, з точки зору релігії, краще заборонити чи обмежити. Покарання за гріховну поведінку забезпечують кращий контроль релігії над особистістю та її сексуальністю, однак в реальному житті його зазнають, на жаль, тільки дівчата і жінки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гупаловська В., Стрілець Н. Психологічні особливості сексуальних установок молоді. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського. Серія: Психологічні науки. 2013. Т.2. Вип. 10(91). С. 89-94.
2. Ендшю Д. Секс та релігія. Від балу цноти до благословенної гомосексуальності. Київ: Ніка-Центр, 2017. 304 с.
3. Катехизм католицької церкви: [електронний ресурс]. Режим доступу: // https://www.truechristianity.info/ua/books/catholic_church_catechism/catholic_church_catechism_content.php.
4. Онфре М. Трактат атеології. Фізика метафізики. Пер.з фр.та наук.ред. А.Репи. Київ: Ніка-Центр, 2010. 216 с.
5. Протеро С. Вісім релігій, що панують у світі: чому їхні відмінності мають значення. Пер.з англ. В.Пунько. К.: Форс-Україна, 2021. 464 с.
6. Стефанишин К. Дошлюбна чистота як передумова щасливого подружжя, або чому ми такі нетерпеливі? [електронний ресурс]. Режим доступу: // <http://rodynaugcc.if.ua/statti/doshlyubna-chystota-yak-peredumova-shhaslyvogo-podruzzhya-abo-chomu-my-taki-neterpelyvi-2/>.

*Щербата Ірина
Науковий керівник – доц. Свідерська Галина*

ГЕНДЕРНІ ВІДМІННОСТІ У СТАВЛЕННІ ПІДЛІТКІВ ДО ВЛАСНОЇ ЗОВНІШНОСТІ

Постановка проблеми. Ставлення до себе є одним із важливих та визначальних чинників життя людини у соціумі. Поряд із соціальним статусом і фінансовою успішністю на нашу самооцінку як особистості впливає ставлення до власної зовнішності, її оцінка за категоріями «красивий/некрасивий», «привабливий/непривабливий». Велика кількість дописів і публікацій у соцмережах свідчить, що сьогодні проблема незадоволеності людей власною зовнішністю досягла істотних масштабів. Як підкреслюють Н.М.Даниленко та Г.І.Меднікова, «багато в чому це пов'язано із впливом соціокультурних факторів на формування образів ідеальної зовнішності, нав'язуванням певних стандартів поведінки в догляді за зовнішністю,

ототожненням привабливої зовнішності з життєвою успішністю, заможністю, благополуччям» [1, с.67].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зрозуміло, що, крім соціокультурних чинників, ставлення сучасної людини до власної зовнішності визначається впливом її особистісних особливостей, індивідуальною історією її розвитку, багатством чи збідненістю внутрішнього світу особистості. Психологи та психотерапевти, які займаються даною проблемою (Л.М. Абсалямова, Л.Т. Баранська, М.В. Буракова, Є.А. Варлашкіна, Я.В. Верещинська, Д.В. Воронцова, Т.В. Говорун, Н.М.Даниленко, І. Жеребкіна, І.С. Касабова, Т.Ф. Кеш, О.І. Кононенко, Р.В. Моляко, Т.А. Нечитайло, В.О. Подорога, З.І. Рябікіна, О.О. Скугаревський, О.Т. Соколова, А.О.Тіунова, Г.К. Томпсон, А.Г. Фаустова, О.С. Язвинська та ін.), вивчають особливості ставлення до власної зовнішності в ракурсі Я-концепції, самосвідомості, самоствавлення, фізичного або тілесного Я, образу тіла, особливостей залежності від косметичних процедур чи пластичної хірургії.

Проведений нами аналіз сучасних психологічних досліджень показує, що ставлення до зовнішності розглядається через з'ясування, яку роль зовнішність відіграє в міжособистісній взаємодії та при сприйнятті людини іншими людьми (О.О. Бодальов, Н.М.Даниленко, Д. Ланглюа, В.О. Лабунська, Г.І.Меднікова, В.М. Панфьоров, С.В. Попов, Н. Рамси, А. Фейнгольд, Д. Харкорт та ін.). Дослідження вказаних вчених чітко демонструють, що ми схильні переносити на власну зовнішність те ставлення, яке переживаємо з боку інших і яке виступає для нас як відображене ставлення. Ця особливість починає набувати актуальності саме у підлітковому віці, коли провідною діяльністю є інтимно-особистісне спілкування з однолітками і коли хлопці та дівчата переживають відповідні психофізіологічні зміни, зумовлені пубертатною кризою, що не може не впливати на їх ставлення до власного фізичного Я.

Метою нашої статті є теоретичне та емпіричне дослідження особливостей ставлення підлітків до власної зовнішності та з'ясування гендерних відмінностей у ставленні до «Я-фізичного» хлопців і дівчат.

Виклад основних результатів дослідження. Дослідження гендерних відмінностей ставлення до власної зовнішності проводилось впродовж 2020-2021 рр. серед підлітків віком 13-14 років. У дослідженні брали участь 60 учнів (30 хлопців і 30 дівчат) Тернопільської ЗОШ № 10.

В емпіричному дослідженні ми використали наступні методики: «Опитувальник образу власного тіла» О.А. Скугаревського, «Тенесійську шкалу Я-концепції» (зокрема, питання, які стосуються ставлення особистості до Я-фізичного), «Методику дослідження самоствавлення до образу Фізичного Я» (МИСОФ) А.Г.Черкашиної. Зупинимося на отриманих нами результатах.

За результатами методики «Опитувальник образу власного тіла» О. А. Скугаревського ми змогли визначити, скільки дівчат та хлопців адекватно ставляться до свого тіла, скільки

помірно незадоволені та яка кількість має виражену незадоволеність своїм зовнішнім виглядом. Як видно з рис.1, трохи менше половини опитаних - 43,3% дівчат підліткового віку характеризуються адекватним ставленням до свого тіла і зовнішнього вигляду, що свідчить про їх позитивну Я-концепцію, адекватну самооцінку, високу планку усвідомленості образу власного фізичного Я.

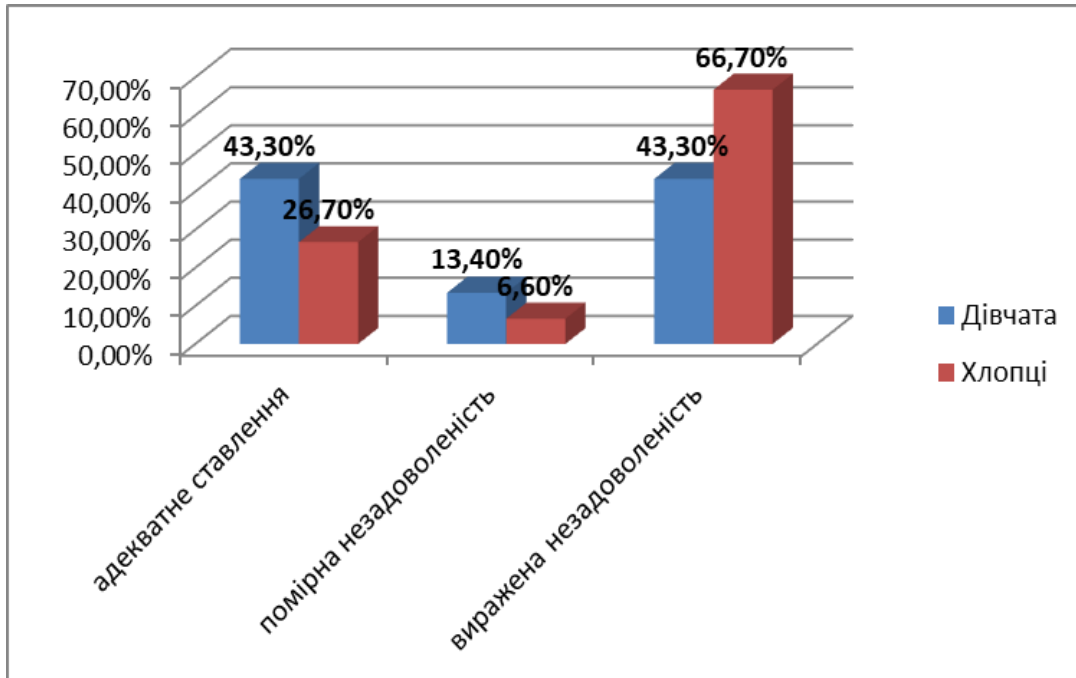


Рис. 1 Рівень задоволеності власним тілом дівчат та хлопців 13-14 років за результатами методики О.Скугаревського «Опитувальник образу власного тіла»

Всього 13,4% досліджуваних дівчаток у вибірці помірно не задоволені образом свого тіла або його конкретними частинами, натомість 43,3% мають виражену незадоволеність своєю тілесністю. Настільки високі показники є ознакою неприйняття свого зовнішнього вигляду, неадекватної самооцінки, у таких людей спостерігається наявність комплексів, які можуть перерости в патологічні вияви ставлень до свого тіла.

Щодо хлопців, то трохи більше чверті досліджуваних у вибірці - 26,7% адекватно ставляться до свого тіла. Тобто можемо сказати, що в незначній частині чоловічої статі у віці 13-14 років спостерігається позитивне ставлення до своєї зовнішності. Також малий показник – всього 6,6% – тих, які помірно незадоволені, тобто не люблять якість частини своєї тілесності або ж не приймають певні характеристики власного фізичного Я. Досить великий відсоток - 66,7% опитаних мають виражену незадоволеність своїм тілом. Вони не можуть прийняти зміни, які відбуваються у їхньому організмі, внаслідок цього страждають від неадекватної самооцінки і через це у них можуть формуватися комплекси, дисморфобія, дисморфоманія.

Порівняння отриманих результатів чітко показує нам, що у підлітків-хлопців спостерігається значно вищий показник незадоволеності своїм тілом у віці 13-14 років у порівнянні з дівчатами цього віку.

Завдяки методиці «МИСОФ» («Методика дослідження самоставлення до образу Фізичного Я») А.Г.Черкашиної ми продіагностували особливості співвідношення між незадоволеністю певними фізичними показниками та важливістю цих характеристик у зовнішності для дівчат та хлопців.

Спершу проаналізуємо незадоволеність та задоволеність власним тілом у дівчат. Найвищий показник незадоволеності можемо побачити в категорії «Косметика» – манікюр, педикюр, парфуми, зачіска (16 %) та руки – верхня частина до ліктя (15,3%), а на третьому місці ноги – їхня довжина і форма, верхня частина до коліна і нижня частина (11 %). Також дівчата високо оцінюють таку характеристику, як власне вміння одягатися відповідно до модних тенденцій, з комфортом та зручністю (83,3%). Спостерігаємо ми і високі показники самооцінки дівчат щодо їх швидкості реакції та швидкості руху (73,3%) і оцінки власної фігури – зросту, ваги, гармонії пропорцій (67,3%). Також варто відзначити, що дівчата підліткового віку цілком задоволені власним волоссям, якістю і кольором шкіри, формою носа і підборіддя.

Щодо дослідження особливостей ставлення до образу фізичного Я у хлопців, то найвищий показник незадоволеності можемо побачити в категорії руки (36,6%) та ноги – верхня і нижня частина ніг та їхня форма (30,3%), а на третьому місці швидкість тіла (25%). У свою чергу, найважливішими показниками для зовнішності є одяг (62,3%), тобто хлопці-підлітки, як і дівчата, сліdkують за модою і для них важливо не відставати від домінуючих молодіжних тенденцій.

Завдяки отриманим даним за методикою МИСОФ А.Черкашиної можемо зробити висновок, що чоловіча половина підлітків у віці 13-14 років є більш самокритичною, ніж жіноча, вони більше переймаються своєю силою, витривалістю, виглядом власного тіла.

Щодо результатів за методикою «Тенесійська шкала Я-концепції», то більшість дівчат вважають себе привабливими, здоровими, їм подобається виглядати гарно і акуратно. Отримані відповіді свідчать про те, що більшість представниць жіночої статі задоволені власною зовнішністю (вони «не зовсім товсті і не зовсім худі», «не дуже високі і не дуже низькі» - 57% (17 дівчат), намагаються піклуватися про свій зовнішній вигляд, проте 53% (16 осіб) запевняють, що якби мали таку можливість, то щось би змінювали у власному тілі. Трохи менше половини - 43% (13 дівчат) вважають, що мають бути більш сексуально привабливими, ніж вони є зараз.

Як бачимо, домінуючою ознакою дівчат є виразна демонстрація емоційно-ціннісного ставлення до свого зовнішнього вигляду, а переживання, пов'язані з ним, розгортаються в

діапазоні від захопленості, задоволеності до бажання удосконалення і змін. Саме ці якості визначають їхнє емоційно-ціннісне ставлення до власного Я-фізичного.

Серед хлопців більшість зосереджують свою увагу на питаннях здорового тіла (60%) і здорового способу життя (60%), зокрема, прагнуть краще піклуватися про фізичне Я і мати більш здоровий сон (40%), хоча зовнішня привабливість для них є надзвичайно важливою (про те, що їм подобається виглядати гарно і акуратно заявило 80% опитаних). Як бачимо, хлопці-підлітки осмислюють привабливі та непривабливі ознаки в конституції тіла, обличчі, виокремлюють ідеальний образ зовнішності і, порівнюючи себе з ним, прагнуть його досягнення.

Висновки. Проведене нами емпіричне дослідження дозволило виділити наступні особливості гендерних відмінностей у ставленні підлітків до своєї зовнішності. Дівчата у віці 13-14 років більш позитивно сприймають своє тіло та окремі його характеристики, ніж хлопці. У них менше претензій до власного фізичного Я, вони стараються піклуватися про свій зовнішній вигляд, проте вважають, що при відповідній можливості будуть змінювати своє фізичне Я для більшої сексуальної привабливості. Для хлопців-підлітків важливе місце займають не тільки характеристики, пов'язані зі здатністю їхнього тіла виконувати певні дії, бути сильним і витривалим, а й характеристики, пов'язані із зовнішнім виглядом та здоровим способом життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вовчук Р. Ю. Ставлення особистості до власної зовнішності як предмет психологічних досліджень. Вісник Дніпропетровського університету. Серія : Педагогіка і психологія. 2011. Т. 19, вип. 17. С. 75-81.
2. Даниленко Н.М., Меднікова Г.І. Проблема ставлення особистості до власної зовнішності в психологічній науці. Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. 2017. Випуск I (57). С.67-77.
3. Моляко Р. В. Фізичний Я-образ у розвитку самосвідомості підлітків та юнаків, деформації образу та їх психокорекція. Неперервна професійна освіта: Теорія і практика: науково-методичний журнал. 2003. Вип. 3–4. С. 184–189.
4. Altabe M., Thompson J.K. Body-image: a cognitive self-schema construct? Cognitive Therapy and Research. 1996. № 20. P. 171-193.

*Дудник Юрій
Науковий керівник – доц. Свідерська Галина*

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ СТРЕСУ У СУЧАСНИХ ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Постановка проблеми. Сьогодні проблема впливу стресу на здоров'я і діяльність людини набирає все більшої популярності. У зв'язку з «технологічним проривом», який здійснило людство, темп нашого життя за останні десятиліття різко зріс, що вимагає від кожного пристосування до нових вимог часу. Багатьом важко так швидко орієнтуватися у нових віяннях, адаптуватися до частих змін, відповідати новим вимогам. Часто через це у людини погіршується настрій, знижується самооцінка, що призводить до того, що навіть найменші проблеми можуть викликати у людини стрес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У 1926 р. Г. Сельє в результаті багаторічних досліджень відкрив стрес – неспецифічну реакцію (підвищення активності надниркових залоз) у відповідь на будь-яку інфекцію [6]. Говорячи про психологічний стрес, Р. Лазарус і С. Фолкман [3] визначають його як «особливі відносини між людиною і її оточенням, які, на її думку, загрожують або пригнічують її ресурси, і що ставить під загрозу її благополуччя».

Основна увага в сучасних зарубіжних дослідженнях, присвячених стресу, відводиться виявленню його соціально-економічних та освітніх причин, впливу раннього досвіду на формування копінг-стратегій та їх зв'язку зі здоров'ям, об'єктивним методам діагностики стресового стану, його впливу на пізнавальні процеси, особливо пам'ять та ін.

Вивчення психологічного стресу є важливим аспектом сучасних досліджень не тільки в теоретичному, але і практичному плані, зокрема для вирішення завдань профілактики, ранньої діагностики та психокорекції психологічних розладів. Дослідженням стресу на сучасному етапі займаються Дж. Міллер, К. Гідлов, Р. Стадлер, Ц. А. Стетлер, В. Гуїн, Б. Н. Учіно, С. Говард, С. Ліссек, Р. Феррер, Г. Каплан, П. Вест, Г. С. Шилдс та ін.

Метою статті є висвітлення актуальних проблем психологічного стресу у сучасних зарубіжних дослідженнях.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним із найбільш поширених є питання вивчення специфічних біомаркерів стресового стану. Однак, як правильно зазначають Ц. А. Стетлер та В. Гуїн [1], плани з повторними вимірами більш ефективні, тому що сама людина слугує точкою відліку до стресу, усуваючи відхилення через індивідуальні відмінності.

Також в контексті проблеми об'єктивної діагностики вказується на розходження між біомаркерами та суб'єктивним сприйняттям стресу. Тому, хоч все більше досліджень доводять зв'язок між стресовими подіями та концентрацією кортизолу у волоссі (ККВ), зв'язок між сприйняттям стресу і ККВ менш надійний.

У метааналізі, який включав 33 дослідження із самозвітами сприйняття хронічного стресу не було виявлено надійного зв'язку з ККВ [8].

Іншою проблемою є дослідження зв'язку між соціальною підтримкою та впливом стресу на серцево-судинну систему. Надмірні серцево-судинні реакції на психологічний стрес вважаються фактором ризику серцево-судинної захворюваності. Соціальна підтримка може зменшити такий ризик, послаблюючи серцево-судинну реакцію на стрес. Результати досліджень показують збільшення серцево-судинної реактивності щодо соціальної підтримки, залежно від статі та соціальної близькості між людьми, які надають чи приймають підтримку [5].

Досить важливим, на нашу думку, є феномен, який полягає у тому, що міра суб'єктивно сприйнятої соціальної підтримки може бути більш корисною для людини, ніж реальна підтримка. Відмінність сприйнятої та отриманої підтримки підкреслюється зосередженням на

окремих попередніх процесах та механізмах. Ця структура також робить унікальні прогнози щодо типу та стадії захворювання, на які вони потенційно впливають. Прогнозують, що отримана підтримка повинна насамперед впливати на сприйнятливості до гострих захворювань та перебіг діагностованого хронічного захворювання, і ця кореляція може бути як позитивною, так і негативною, залежно від контекстуальних факторів [10].

Ще одним аспектом є проблема генералізації страху та тривоги. Варто відзначити такий важливий наслідок дії стресу, як перенесення страху чи тривоги з приводу одних стимулів на інші, індивідуальні фактори. Його ще називають надгенералізацією страху [4]. Узагальнення стимулів, пов'язаних із загрозою, зі стимулами, пов'язаними зі сприйняттям, часто досліджується в експериментах, в яких учасники піддаються впливу кіл різного розміру та кольору.

Щодо проблеми зв'язку між стресом та гедоністичними потягами, то цікавою, на нашу думку, є теорія, згідно з якою разовий гострий стрес може провокувати розлади харчової поведінки, такі як надмірне споживання калорійних, солодких та солоних продуктів або взагалі призводить до гедоністичної спрямованості, про що говориться у результатах метааналізу, в якому дійшли до висновку, що експериментально індукований гострий стрес може збільшити загальну чутливість до винагороди, роблячи людину більш «налаштованою» на будь-який стимул, який може передбачати винагороду. Це відбувається внаслідок зміни швидкості викиду дофаміну та зменшення виконавчого контролю, що перешкоджає оптимальному функціонуванню префронтальної кори. У деяких ситуаціях прийняття рішень посилення пошуку винагороди є дисфункціональним, тоді як в інших це не так. У тих ситуаціях, коли посилення пошуку винагороди та ризику є не вигідними, стрес мав значний вплив, тоді як в інших ситуаціях ніяких ефектів не спостерігалось [9].

Ще один напрямок зарубіжних досліджень – це зв'язок системи освіти та ринку праці з психічним здоров'ям учнів. Значна увага приділяється соціально-економічним аспектами стресу, зокрема зв'язку системи освіти та ринку праці з психічним здоров'ям учнів. Було виявлено, що якщо джерело стресу (наприклад, пов'язане з навчальним закладом) позитивно впливає на проблеми психічного здоров'я, збільшення його поширеності згодом призведе до більшої кількості проблем із психічним здоров'ям. Якщо позитивний вплив джерела стресу на проблеми психічного здоров'я з часом стане сильнішим, це також призведе до збільшення кількості проблем із психічним здоров'ям, оскільки існуючі рівні стресу стають більш шкідливими [2].

Іншою проблемою, яка суттєво пов'язана з попередньою, є дослідження впливу стресу на пам'ять. Одні дослідження показують, що гострий стрес негативно впливає на продуктивність пам'яті. Зазначається, що стрес порушує деякі епізодичні процеси пам'яті, одночасно посилюючи інші, і що вплив стресу модулюється рядом критичних факторів. Результати показали, що коли стрес виник до або під час кодування, це погіршує пам'ять, якщо

тільки затримка між стресором і кодуванням не була дуже короткою, а матеріали дослідження були безпосередньо пов'язані зі стресором, і в цьому випадку стрес покращував кодування. І, навпаки, стрес після кодування покращував пам'ять, якщо стресовий фактор не виникав у фізичному контексті, відмінному від досліджуваних матеріалів. Хоча стрес послідовно підвищував кортизол, величина відповіді на кортизол не була пов'язана з впливом стресу на пам'ять. Ці результати створюють важливі обмеження для сучасних теорій стресу та пам'яті і вказують на нові питання для майбутніх досліджень [7].

Висновки. Стрес – комплексна психофізіологічна реакція організму, що виникає в процесі діяльності у найбільш складних і важких умовах та спрямована на підвищення здатності до адаптації. Оскільки ці умови є постійно змінюваними, то вони вимагають постійної переоцінки та досліджень в контексті психології стресу. Враховуючи біопсихосоціальну природу людини та швидкий розвиток культури, описане у даній статті явище отримує все більше варіантів для свого прояву.

ЛІТЕРАТУРА

1. Cinnamon A. Stetler, Guinn V. Cumulative cortisol exposure increases during the academic term: Links to performance-related and social-evaluative stressors. *Psychoneuroendocrinology*. 2020. Vol. 114. DOI: 10.1016/j.psyneuen.2020.104584.
2. Högberg B., Strandh M., Hagquist C. Gender and secular trends in adolescent mental health over 24 years – the role of school-related stress. *Social science & medicine*. 2020. Vol. 250. DOI: 10.1016/j.socscimed.2020.112890.
3. Lazarus R. S., Folkman S. Cognitive theories of stress and the issue of circularity. *Dynamics of Stress. Physiological, Psychological, and Social Perspectives*. New York, NY: Plenum, 1986. P. 63-80. DOI: 10.1007/978-1-4684-5122-1_4
4. Lissek S., Grillon C. Overgeneralization of conditioned fear in the anxiety disorders: Putative memorial mechanisms. *Zeitschrift für Psychologie*. 2010. Vol. 218(2). P. 146–148. DOI: 10.1027/0044-3409/a000022.
5. Phillips A. C., Gallagher S., Carroll D. Social support, social intimacy, and cardiovascular reactions to acute psychological stress. *Society of Behavioral Medicine*. 2009. Vol. 37(1). P. 38–45. DOI:10.1007/s12160-008-9077-0.
6. Selye H. The Evolution of the Stress Concept: The originator of the concept traces its development from the discovery in 1936 of the alarm reaction to modern therapeutic applications of syntoxic and catatonic hormones. *American Scientist*. 1973. Vol. 61. P. 692-699.
7. Shields G. S., Sazma M. A., McCullough A. M., Yonelinas A. P. The effects of acute stress on episodic memory: A meta-analysis and integrative review. *Psychological Bulletin*. 2017. Vol. 143(6). P. 636–675. DOI: 10.1037/bul0000100.
8. Stalder R., Steudte-Schmiedgen S., Alexander N., Klucken T., Vater A., Wichmann S., Kirschbaum C., Miller R. Stress-related and basic determinants of hair cortisol in humans: a meta-analysis. *Psychoneuroendocrinology*. 2017. Vol: 77. P. 261–274. DOI: 10.1016/j.psyneuen.2016.12.017.
9. Starcke K., Brand M. Effects of stress on decisions under uncertainty: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*. 2016. Vol. 142(9). P. 909–933. DOI: 10.1037/bul0000060.
10. Uchino B. N. Understanding the links between social support and physical health: a life-span perspective with emphasis on the separability of perceived and received support. *Perspectives on Psychological Science*. 2009. Vol. 4(3). P. 236–255. DOI: 10.1111/j.1745-6924.2009.01122.x.

СТОРИТЕЛЛІНГ ЯК ЗАСІБ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

З ерою цифрових технологій, змін, які відбуваються в освітньому середовищі, традиційні засоби навчання не є такими актуальними, як були раніше. Вирішення цієї проблеми полягає у використанні інноваційних технологій з метою інтенсифікації уроків української мови.

Поняття «інтенсифікація», походить з латинських слів *intension* – напруження, посилення, та *facio* – роблю, «інтенсифікувати» у словнику української мови розуміють: «робити більш інтенсивним, збільшувати інтенсивність чого-небудь; посилювати щось». [3, с.37]

У педагогічній галузі під інтенсифікацією розуміється підвищення результативності навчання. Проблеми інтенсифікації навчання досліджували такі вчені Ю. К. Бабанський, Н. В. Житеньова, Н. М. Болубаш, Н. Б. Бурдейна, Л. І. Білоусова, Л.Б. Колток, В. П. Безпалько, О. М. Єфремова та ін.

Мета статті полягає обґрунтувати технологію сторітеллінгу як засобу інтенсифікації навчального процесу на уроках української мови в початковій школи.

Сторітеллінг від англ. – *story* – історія; *telling* – розповідати, *storytelling* – «розповідання історій» – це ефективний метод донесення інформації до аудиторії шляхом розповідання смішних, емоційних, зворушливих або повчальних історій з реальними або вигаданими персонажами. Сторітеллінг є однією з найдавніших форм людського спілкування а також вважається ефективним педагогічним інструментом у розвитку мовних навичок. [4]

Вміння творчо розповідати історії, які базуються на власному досвіді, є основним аспектом у даному методі. Як казав видатний педагог, Василь Сухомлинський, - «Словесна творчість – це могутній засіб розумового розвитку людини, перед якою відкривається світ. З того часу, як слово стає для дитини інструментом, за допомогою якого твориться нова краса, дитина піднімається на нову сходинку бачення світу, досягає якісно нового етапу у своєму духовному розвитку. Їй хочеться у слові виразити своє захоплення, свій подив перед красою світу». [6, с. 89]

Діти люблять слухати історії, тому що це легше сприймається. Це пояснюється тим, що у дітей задіяна не лише раціональна сторона сприйняття інформації, а й образна. На відміну від простої розповіді, яка ґрунтується на сприйманні, пам'яті та відтворювальній уяві, в основі сторітеллінгу лежить робота творчої уяви.

С. Брайнт переконана, що за допомогою сторітеллінгу можна отримати два важливі результати: Пожвавлення атмосфери у класі, зняття напруженості. Створення невимушеної

обстановки; Є одним із найбільш простих та швидких шляхів встановлення контакту між вчителем та учнями, засобом привернення та утримання їх уваги. [1]

Відповідно до цього використання сторітеллінгу на уроках української мови є досить ефективним, бо це: доступно, емоційно, динамічно, цікаво, натхненно.

Вид історій, які можна використати на уроках української поділяють на два види: активний сторітеллінг та пасивний сторітеллінг. [5]

Пасивний сторітеллінг - це історії, створені вчителем. Вчитель сам вигадує ключові елементи історії. Важливо, щоб історія була цікавою та життєвою. Такий вид сторітеллінгу рекомендують використовувати під час вивчення нової теми, як метод пояснення, оскільки відповідно до вікових особливостей учнів початкової школи пояснення матеріалу у вигляді цікавої історії сприймається краще і надовго затримується у пам'яті. Слухання історій дозволяє вчителю поповнювати словниковий запас слів та структуру речень, що збагатить їхнє мислення та поступово увійде у власне мовлення. Також слухання історій допомагає дітям усвідомити ритм, інтонацію та вимову мови.

Активний сторітеллінг створюється спільно з учнями. Такий спосіб побудови розповіді дозволяє вчителю використовувати інтерактив з учнями у своїх цілях. Створюючи історії, діти повторюють та закріплюють на практиці вивчені граматичні структури, активізують свій словник, та практично застосовують під час побудови своєї історії, удосконалюють вміння будувати речення та поєднувати їх за смисловим значенням в історію.

Перш ніж використовувати цю технологію на практиці, важливо враховувати деякі аспекти: потрібно розуміти та ретельно продумати який вид історії, на якому етапі уроку слід застосувати технологію сторітеллінгу, та за допомогою яких засобів. Щоб історія була хорошою, необхідно дотримуватись такої структури: наявність персонажа, наявність інтриги та наявність сюжету. [2]

Переваги використання технології сторітеллінг:

Таблиця 1. Переваги сторітеллінгу

Учень	Вчитель
Мотивація	Зацікавлює
Робота в команді	Мотивує
Розвиток комунікативної компетентності	Спрямовує
Критичне мислення	Консультує
Розвиток лідерських якостей	Розвиває
Креативність	Аналізує
Створення продукту власної діяльності	Виховує

Отже, посилити ефективність уроків української мови, збільшити їх інтенсивність досить легко, достатньо лише розказати захоплюючі історії, які пробудять інтерес та мотивують вчитися, сприяють ефективному запам'ятовуванню нового матеріалу, розвитку мовленнєвих навичок, та комунікативної компетентності. Використання технології сторітеллінгу у навчанні має величезну практичну користь: легке засвоєння матеріалу, розвиток уяви, подолання страху публічного виступу, налагодження стосунків з іншими учнями, самопізнання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальні характеристики методу "Storytelling". URL: https://stud.wiki/pedagogics/2c0b65635b3bc78b4c43b88521316d26_0.html (дата звернення: 10.10.21)
2. Метод сторітеллінг: як зацікавити дітей, розповідаючи історії. URL: <https://osvitnova.com.ua/posts/2508-metod-storytelling-ia-k-zatsikavyty-ditei-rozpovidaiuchy-istorii> (дата звернення: 11.10.21)
3. Словник української мови: в 11 томах. — Том 4, 1973. — Стор. 37.
4. Сторітеллінг як один з ефективних методів викладання. URL: <https://kumlk.kpi.ua/node/1410> (дата звернення: 10.10.21)
5. Сторітеллінг – ефективний метод навчання та виховання. URL: <https://sites.google.com/a/lyceum2.cv.ua/metodicnij-navigators/metodicni-materiali/storitelling>
6. Сухомлинський В. Слово про слово // Вибрані твори: У 5-ти т. / ред. кол. О.Г. Дзевєрін (голова) та ін. – Т. 5. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 160.

Кудла Ольга

Науковий керівник – доц. Васильківська Надія

ІНТЕЛЕКТ-КАРТИ ЯК ЗАСІБ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Концепція Нової української школи вимагає особливу увагу звертати на активізацію навчання школярів, включення їх в самостійне набуття (відкриття) знань. Розглядаючи освітній потенціал інноваційних педагогічних інструментів активізації пізнавальної діяльності учнів початкової школи, слід звернути увагу на інтелект-карти, використання яких сприятиме усвідомленню та успішному засвоєнню дидактичних одиниць, формуванню візуального й асоціативного мислення, підвищенню ефективності освітнього процесу загалом.

Проблематикою створення інтелект-карт займаються зарубіжні вчені Е. Б'юзен, Б. Б'юзен, Х. Мюллер, Б. Санто, Б. Твісс, Р. Фостер, В. Хартман, Й. Шумпетер, серед вітчизняних науковців можна назвати праці Д. Безуглого [1], Н. Копняк [2], Т. Крупської [3], М. Лавренової [5], Н. Луньової [4], У. Луцанич [5], Т. Руж [6], М. Черній [7] та ін. Водночас слід констатувати, що методика використання інтелект-карт у базовій школі частково досліджена, натомість майже відсутні методичні розробки, що стосуються початкової школи. Мета статті – обґрунтувати інтелект-карти як засіб інтенсифікації навчального процесу у початковій школі.

Метод інтелект-карт («карт розуму», «карт знань», «ментальних карт») вперше було представлено в 1974 році Т. Б'юзеном та Б. Б'юзеном. Зараз інтелект-карти застосовуються

майже у всіх країнах світу. До основних галузей, де використовують інтелект-карти, відносять планування, бізнес, навчання. Також їх застосовують при запам'ятовуванні, прийнятті рішень, створенні презентації. Найбільша сфера застосування інтелект-карт – освіта, оскільки їх використання сприяє засвоєнню значної кількості інформації шляхом активізації мислення, а також надає значну підтримку діяльності особистості та є інструментом для її творчої активності [7]. Використання інтелект-карт в освітньому процесі початкової школи є актуальним, враховуючи психофізіологічні особливості молодших школярів, переважання у них наочно-образного мислення.

Автор методу, англійський психолог Т. Б'юзен визначає інтелект-карту як схему, яка візуалізує інформацію; спосіб зображення мислительного процесу за допомогою структурно-логічних схем [2].

Інтелект-карта реалізується у вигляді діаграми, на якій зображені слова, ідеї, завдання або інші поняття, пов'язані гілками, що відходять від центрального поняття або ідеї. В основі цієї техніки – принцип «радіального мислення» [1], що належить до асоціативних розумових процесів, відправною точкою або точкою дотику яких є центральний об'єкт. Як пише Т. Руж, «за допомогою складених за певними правилами інтелект-карт можна створювати, візуалізувати, структурувати і класифікувати ідеї, наочно представляти складні концепції і великі обсяги інформації» [6].

Використання інтелект-карт в освітньому процесі початкової школи має певне психофізіологічне підґрунтя. Так, у молодшому шкільному віці обидві півкулі головного мозку працюють разом, причому ліва відповідає за вербальну, абстраговану, символічну діяльність, а права виконує функцію синтезу, інтуїтивного сприймання та накопичення інформації. Т. Б'юзен звертає увагу на те, що «в процесі створення інтелект-карт у дитини стимулюється робота правої півкулі, яка відповідає за цілісний підхід до вирішення завдань. Асоціації легко закріплюються символічними малюнками, тобто, розробляючи інтелект-карту проблеми чи навчального завдання, молодший школяр обдумує її іншою півкулею мозку» [7, с. 88]. Завдяки тому, що інтелект-карти можуть систематизувати великий об'єм інформації, «процес їх побудови стимулює здатність молодших школярів аналізувати, усвідомлювати і легко запам'ятовувати, активізуючи увагу, логіку, здатність аргументувати, уяву, техніку читання, аудіальні, візуальні та кінестетичні відчуття» [5, С. 232].

Інтелект-карти – один із найпростіших та найбільш універсальних шляхів і засобів підвищення розумової активності учнів. Їх значення полягає у пов'язуванні окремих елементів інформації (повідомлення) за допомогою асоціативних зв'язків, які є найбільш характерними і звичними для пам'яті та мислення, особливо у шкільному віці. [3, с. 148]. Використовуючи інтелект-карти, учні початкової школи можуть встановити зв'язки між об'єктами, явищами і своїми власними відчуттями та досвідом. Також цей метод може значно підвищити мотивацію

до навчальної діяльності у молодших школярів, оскільки використання інтелект-карт передбачає надання їм певної свободи у реалізації власної навчальної діяльності.

В освітньому процесі інтелект-карти можуть бути застосовані у процесі розв'язування значної кількості навчальних завдань, активно спонукаючи учнів до творчого мислення, організації продуктивної діяльності. Метод побудови інтелект-карт дає змогу поліпшити пам'ять, генерувати ідеї, надихає на пошук рішення, є засобом організації взаємодії між учнями у колективній роботі.

Існує багато можливостей використання методу інтелект-карт на уроках у початковій школі. Якість інтелект-карт можна покращувати за допомогою кольору, малюнків, закодованих виразів (наприклад, загальноприйнятих абревіатур), а також за допомогою надання карті тривимірної глибини, що підвищує привабливість і оригінальність інтелект-карт [4]. Основні можливості методу інтелект-карт полягають у формуванні в учнів уміння класифікувати об'єкти за різними ознаками і давати характеристику цим ознакам; формуванні уміння аналізувати ситуацію; формуванні уміння мислити системно: визначати функцію (ознаку) об'єкта, визначати його місце та взаємозв'язок з іншими об'єктами, а також визначати можливість його перетворення; активізації всіх сенсорних модальностей; активізації асоціативного мислення, та ін. При цьому, вважаємо, що інтелект-карти можуть бути застосовані:

- безпосередньо на уроці, під час постановки проблемного питання, обговорення, пояснення нового матеріалу, закріплення знань, проведення опитування, роботи за готовим алгоритмом дій чи правилом;
- при підготовці учнями самостійного (домашнього) завдання (індивідуально або в групі);
- під час проектно-дослідної діяльності учнів початкової школи.

Так, інтелект-карти – важливий інструмент для вступу, розвитку і підведення підсумку уроку. Учитель розпочинає заняття такими словами: «Наприкінці уроку ми зможемо відповісти на такі запитання...», – і записує тему уроку в центрі великого аркуша або на дошці. Від теми у різних напрямках розходяться лінії-гілки, на яких учитель записує запитання, які мають безпосереднє відношення до теми. Оголошення ключових запитань на початку уроку сприяє тому, що увага дітей протягом заняття буде зосереджена на пошуку відповідей. У кінці кожної гілки можна намалювати менші лінії, які міститимуть думки, ідеї, припущення. На мапі також можна розмістити завдання, можливі напрямки та шляхи подальшого вивчення, а також записувати запитання, які виникають у дітей протягом уроку. Після засвоєння учнями техніки побудови інтелект-карт, учитель поступово ускладнює завдання, пропонуючи складніші теми. При цьому в інтелект-карті запитання вищого рівня використовуються в якості допоміжних.

Для початкового навчання важливо, що «інтелект-карти допомагають записати, запам'ятати, поєднати і вивести інформацію візуально» [2, с. 35]. Створюються вони на папері

(оригінальний спосіб) або ж за допомогою програмного забезпечення. Основні елементи карти – ключі (тригери) – слова і малюнки, кожен із яких символізує конкретний спогад, сприяє виникненню нових думок та ідей, а, отже, допомагає повніше використовувати можливості розуму. [6, с. 234].

У багатьох дослідженнях, присвячених цьому методу, детально описані техніки і правила побудови інтелект-карт. Ключовими є такі рекомендації:

- аркуш паперу має бути не меншого формату, ніж А4, бажано розмістити його горизонтально;
- у центрі мапи – зображення, образ проблеми / навчального завдання, який асоціюється з обраною тематикою;
- від центру відходять товсті основні гілки, підписані ключовими словами, поняттями (рекомендуються друковані літери);
- товсті гілки діляться на тонші – асоціації, ідеї, деталі;
- зв'язок між окремими поняттями позначається додатковими лініями, наприклад, пунктиром;
- у випадку великого об'єму інформації рекомендовано використовувати кольорове зонування аркуша;
- варто користуватися найрізноманітнішою візуальною декорацією: формою, кольором, об'ємом, шрифтом, стрілками, знаками, зображеннями;
- дуже важливо виробити свій персональний стиль малювання мап асоціацій [3; 4; 5; 7].

На сучасному етапі доступною є значна кількість різноманітних онлайн-сервісів для створення інтелект-карт. Найпоширенішим є сервіс Mindomo (<https://www.mindomo.com>). До інтелект-карт, створених за його допомогою, окрім тексту, можна додавати зображення, відео та аудіофайли, нотатки, гіперпосилання. Створену ментальну карту можна роздрукувати або зберегти у файлах різних типів. Також є можливість поділитися картою, надіславши посилання на поштову скриньку або вставити як гіперпосилання на створену карту з мультимедійної презентації, завдяки чому можна організувати групову роботу учнів. Наприклад, учитель створює «скелет» ментальної карти, а учні, отримавши посилання на карту, доповнюють її.

Отже, використання інтелект-карт (як створених на паперових носіях, так і розроблених в онлайн-сервісах), забезпечує високий ступінь залучення учня початкової школи до освітнього процесу. При їх використанні, молодші школярі з пасивних отримувачів знань перетворюються на активних учасників освітнього процесу. Головною перевагою інтелект-карт є повна інтерактивність та мультимедійність на етапах пояснення, закріплення та систематизації нового матеріалу, повторення та актуалізації опорних знань тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безуглий Д. Прийоми візуального подання навчальної інформації. Фізико-математична освіта. Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2014. № 2 (3). С. 7–15.
2. Копняк Н.Б. Створення візуалізації та інфографіки для інтерактивної дошки з навчальною метою. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2015. 164 с.
3. Копняк Н.Б., Крупська Т.О. Ментальні карти як засіб візуалізації навчального матеріалу у початковій школі. Молодий вчений. 2019. № 5.2 (69.2). С. 148-153.
4. Луньова Н. Ментальні карти COGGLE як сучасний інструмент для творчої діяльності вчителя та учня. URL : [http://timso.koippo.kr.ua/hmura 12/2016/10/16/mentalni-karty-coggle](http://timso.koippo.kr.ua/hmura%2012/2016/10/16/mentalni-karty-coggle).
5. Луцанич У.В., Лавренова М.В. Використання ментальних карт на уроках у початковій школі. Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції : збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції, 26-27 жовтня 2017 р., Мукачево / ред. кол.: Т.Д.Щербан та ін. Мукачево : МДУ, 2017. С. 232–234.
6. Руж Т. Mind Mapping, или как заставит свой мозг работать лучше. URL : <https://habrahabr.ru/company/devexpress/blog/291028/>.
7. Черній М. Карти знань як засіб збільшення ефективності засвоєння навчального матеріалу учнями та їх застосування за допомогою веб-сервісів. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2012. № 6 (Ч. 1). С. 87–94.

Іващук Анна

Науковий керівник – викл. Чип Руслана

ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ТРИВОЖНОСТІ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Стрімкі соціально-економічні зміни, що відбуваються останнім часом, на жаль, не сприяють становленню здорової особистості, породжують негативні емоції – тривогу, страх, розгубленість. У ситуації соціальної нестабільності сучасна дитина зазнає впливу несприятливих факторів, здатних не тільки загальмувати розвиток її потенційних можливостей, але й деформувати процес особистісного зростання загалом, емоційно-вольової сфери зокрема. Тому сучасними психологами, педагогами, медиками приділяється неабияка увага проблемі тривожності. Фахівці відзначають зростання кількості дітей з різноманітними страхами, підвищеною збудливістю і тривожністю, що зумовлено низкою соціально-психологічних, соціально-культурних та соціально-економічних чинників.

Відтак, проблема тривожності як різновиду емоційного неблагополуччя дітей дошкільного віку не втрачає своєї актуальності як з огляду на ситуацію соціальної нестабільності в країні, постійне психічне перевантаження, що супроводжує сучасну людину в інформаційному суспільстві, так і тому, що дитинство – важливий період не лише для розвитку емоційної компетентності, але й загального соціального становлення підростаючої особистості.

До основних соціально-психологічних чинників тривожності, що негативно позначаються на самопочутті зростаючої особистості, дослідниками віднесено: емоційну ізоляцію дитини від дорослого та їх недостатню сумісність, формалізацію та прагматизацію взаємин, переважання ділової взаємодії над особистісною, часті конфлікти, домінування авторитарного стилю виховання над демократичним, інверсію традиційних сімейних ролей, низьку продуктивність спільної діяльності членів сім'ї, її ізолюваність від зовнішніх контактів. Об'єктивними соціально-культурними чинниками тривожності є: прискорення темпу сучасного

життя, брак часу, скупченість, формалізація міжособистісних стосунків, нестача часу для відпочинку, відновлення сил, зняття емоційної напруги. Соціально-економічними чинниками, що породжують страхи, фобії, депресії і прояви тривожності, є незадовільні житлово-побутові умови більшості сімей, низький матеріальний статок, страх втратити роботу, залучення інших осіб до виховання дитини тощо [1].

Проблема тривожності особистості, яка, у більшості випадків, є деструктивним психічним станом – сьогодні одна з найактуальніших. Тривожність – індивідуальна властивість особистості, риса характеру, що проявляється схильністю до надмірного хвилювання, стану тривоги в ситуаціях, які загрожують, на її думку, неприємностями, невдачами, фрустрацією. Важливо, що йдеться про психологічну загрозу, тобто таку, що має суб'єктивний характер і не проявляється як фізична небезпека. Такими ситуаціями можуть бути: деякі конфлікти, порівняння себе з тими, хто має певну перевагу, змагання з ними [5].

Згідно висловлювання О. Леонтєва, дошкільний вік – період первинного фактичного становлення особистості. Саме у цей період часу в дитини інтенсивно формується самосвідомість, емоційна та вольова сфери, моральні уявлення, адекватна самооцінка, система ціннісних ставлень (до оточуючого світу та самої себе). У контексті нашого дослідження особливого значення набувають такі характеристики особистісного розвитку дошкільника як формування довільної поведінки, емоційної сфери, узгодженість мотивів (узгодження треба–можу–хочу), перехід від егоцентризму до децентрації (здатності бачити світ не лише з власної, а й з точки зору іншої людини), самосвідомість дошкільника (адекватна оцінка та самооцінка) [3].

О. Кононко визначає емоційне життя дошкільнят як сукупність емоційних станів, які вони переживають. Це особлива форма існування дитини в навколишньому світі, за якої вона диференціює об'єкти реальної дійсності як «приємні» і «неприємні». Пізнаючи світ і певною мірою змінюючи його, дошкільнята переживають все те, з чим зустрічаються: відчують задоволення і незадоволення, радість і горе, обурення і захоплення, гнів і сором, упевненість у собі і ніяковість тощо. Різноманітні переживання дитини, в яких виявляється її ставлення до того, що навкодо відбувається, відображаються в її емоціях і почуттях. Найчастіше переживання викликані тими об'єктами, які набувають для неї життєвого значення, стають цінними, сприяють або перешкоджають задоволенню її різних потреб [5].

А. Теплюк вказує на те, що в дошкільному віці починає розвиватися емоційна сфера, формуються інтереси та мотиви поведінки. Автор вважає, що розвитку емоційної сфери дитини сприяє розвиток різних почуттів і емоцій, формування в неї необхідних навичок в керуванні своїми почуттями і емоціями (гнівом, занепокоєнням, страхом, провинною, соромом, співчуттям, жалістю, емпатією, гордістю, любов'ю); навчання дитини розумінню своїх

емоційних станів і причин, що їх породжують. З емоційним благополуччям дитини пов'язана самооцінка, оцінка здібностей, моральних якостей [1].

Передумовою розвитку тривожності є сформованість у дошкільника самосвідомості. Як зазначає О. Кононко, самосвідомість виникає тоді, коли дитина починає усвідомлювати себе як суб'єкта своїх дій. Автор показує, що є кілька послідовних моментів становлення самосвідомості: оволодіння власним тілом, виникнення довільних рухів, самостійне пересування і самообслуговування [5, с. 122]. Авторка вказує на необхідності приділяти належну увагу розвитку в дитини самосвідомості, плекання її самості, тобто власного активного начала дитини, її суб'єктних сил, здатності регулювати свою поведінку і діяльність, бути самостійною, вдивлятися у себе внутрішнім поглядом [5, с. 161]. Самосвідомість – надзвичайно важлива, суттєва здатність дошкільника, яка дозволяє виокремити самого себе з оточуючого світу, усвідомити себе та знайти своє місце у світі (О. Смірнова); усвідомлене ставлення дитини до своїх індивідуальних та особистісних якостей, переживань та думок (Г. Урунтаєва); розуміння дошкільником того, ким він є, якими якостями володіє, як ставляться до нього оточуючі (В. Мухіна); усвідомлення дитиною самої себе, своїх вмінь та якостей, відкриття для себе своїх власних переживань, що є основним утворенням дошкільного віку (Д. Ельконін) [1].

Г. Бреслав, О. Леонт'єв вважають, що найважливішим придбанням дошкільного віку є перетворення поведінки дитини з мимовільної у довільну. Головні характеристики мимовільної поведінки дошкільника – імпульсивність і ситуативність. Під довільною поведінкою розуміється свідомо контрольована цілеспрямована поведінка, яка здійснюється відповідно до певної мети, усвідомлений самою дитиною намір [1].

Науковці зазначають, що дітям у 5–6 років найчастіше доводиться долати такі стани як страх, тривожність, образу, нервозність, сором, стрес, нудьгу, втому, агресивність. Внаслідок чого, на думку вчених, у цьому віці виробляються способи реакції, спрямовані на саморегуляцію та самоконтроль. Розширення діапазону засвоєних дитиною соціальних еталонів регуляції власних станів набуваються в спілкуванні з дорослими і однолітками, в спільній діяльності [2].

У сфері ставлення до самого себе у дошкільника різко підвищується потреба у самоствердженні та визнанні, що зумовлено бажанням усвідомити свою особистісну значимість, цінність, унікальність. І чим старша дитина, тим важливіше для неї визнання не тільки дорослих, але й однолітків. Мотиви, пов'язані з бажанням дитини отримати визнання, проявляються у віці 4–7 років в суперництві. Дошкільники бажають бути кращими, ніж інші діти, завжди досягати хороших результатів у діяльності [6].

Отже, особистісний розвиток дошкільника дозволяє відчувати та розуміти зміст своїх емоцій, думок, почуттів та регулювати свої дії, поведінку, спрямовану на подолання страху; розвиток самосвідомості безпосередньо впливає на процес виникнення тривожності, оскільки

дитина усвідомлює свої взаємини з навколишнім світом, іншими людьми, свої дії і вчинки, думки, почуття та емоції; в основі подолання тривожності є реалізована у поведінці та діях дитини здатність аналізувати, адекватно оцінювати існуючі загрози, їх вплив на власне самопочуття та поведінку, докладати вольових зусиль для доцільної регуляції та підтримки оптимальної дієздатності, збереження емоційної рівноваги, компетентного виходу із ситуації.

Важливо, що тривожність, підвищена занепокоєність, невпевненість, емоційна нестійкість, прояви яких можуть з'являтися в перші роки життя, перешкоджають соціальному та емоційному розвитку особистості впродовж усього дитинства. Такі дошкільники схильні уникати соціальної взаємодії і, як результат, можуть відчувати дефіцит у розвитку соціальних навичок, а тому вже під час навчання в школі оцінюються як менш просоціальні та більш замкнуті. Окрім того, поява тривожних розладів у дитинстві підвищує ризик переростання їх у хронічні та збереження навіть у зрілому віці [4].

Вивчаючи феномен тривожності, варто зосередити увагу на причинах, які призводять до появи емоційних порушень у дітей дошкільного віку. Усі причини, які призводять до виникнення тривожності у дітей дошкільного віку, можна поділити на три групи:

1. Конституційні причини – тип нервової системи дитини, біотонус, соматичні особливості, порушення функціонування будь-яких органів. Соматична ослабленість унаслідок захворювань сприяє виникненню різних реактивних станів і невротичних реакцій переважно з астеничним компонентом. У дітей із хронічними соматичними захворюваннями емоційні порушення можуть бути не прямим результатом хвороби, а пов'язані із труднощами соціальної адаптації хворої дитини і з особливостями її самооцінки.

2. Психологічні причини – особливості емоційно-вольової сфери дитини, а саме порушення адекватності її реагування на зовнішні впливи, недоліки у розвитку навичок самоконтролю поведінки.

3. Особливості взаємодії дитини із соціальним оточенням. Діти мають власний досвід спілкування з дорослими, однолітками і особливо значущою для них групою – сім'єю. Цей досвід може бути несприятливим:

– якщо дитину систематично супроводжують негативні оцінки з боку дорослих, вона змушена витісняти в несвідоме велику кількість інформації, що надходить із навколишнього середовища (нові переживання, що не збігаються з негативними судженнями, навіяними дорослим, сприймаються дитиною негативно, унаслідок чого вона опиняється у стресовій ситуації);

– при неблагополучних взаєминах з однолітками виникають емоційні переживання, які характеризуються гостротою і тривалістю: розчарування, образа, гнів та ін.;

– сімейні конфлікти, різні вимоги дорослих до дитини, нерозуміння її інтересів також можуть викликати в дитини негативні переживання;

– зростання нервово-психічного напруження у складних соціальних умовах. Батьки, які перебувають у стані емоційного стресу, переживають тривогу, хвилювання, не можуть забезпечити дитині психологічного комфорту і є джерелом підвищеного неспокою, що створює передумови для виникнення емоційних розладів у дитини;

– авторитарний характер освітнього процесу в закладах дошкільної освіти, особливостями якого є зосередження уваги лише на процесі засвоєння знань, формування вмінь та навичок, відсутність постійно діючих засобів зняття емоційної напруги, стимулювання позитивних емоцій» [7, с. 86 – 87].

Отже, виникнення тривожності в дошкільному віці в тій чи іншій мірі обумовлене віковими особливостями і має тимчасовий або постійний характер. Тривожність відіграє особливу роль в житті дитини, з одного боку, вона може вберегти від необдуманих і ризикованих вчинків. З іншого – прояви тривожності перешкоджають розвитку особистості дитини, сковують творчу енергію, спричиняють формування невпевненості і підвищеної тривожності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вікова та педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук. Київ : Просвіта, 2001. 416 с.
2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. Санкт-Петербург : Союз, 1999. 203 с.
3. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
4. Карпенко Н. Корекція окремих видів тривожності у дітей. Початкова школа. 2016. № 3. С. 40-43.
5. Кононко О. Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника : наук.-метод. посіб. Київ: Світич, 2009. 201с
6. Становлення внутрішньої картини світу дошкільника : монографія / [Т.О. Піроженко, С.О. Ладивір, О.О. Вовчик-Блакитна та ін.] ; за ред. Т.О. Піроженко. Кіровоград : Імекс–ЛТД, 2012. 236 с.
7. Хухлаева О.В. Коррекция нарушенной психологического здоровья дошкольников и младших школьников : учебное пособие. Москва: Академия, 2003. 176 с.

Гнатківська Юлія

Науковий керівник – доц. Одинцова Галина

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ СИНОНІМІЇ

Вивчення української мови та утвердження її як основної форми спілкування є одним із стратегічних завдань реформування загальноосвітньої школи, передбаченого Національною доктриною розвитку освіти в Україні у XXI столітті, Державним стандартом початкової освіти. Розроблені на виконання цих документів нові концепції шкільного навчання української мови основну мету цього процесу вбачають у вихованні особистості, наділеної уміннями й навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися різноманітними мовними засобами у різних сферах, формах, видах і жанрах, у забезпеченні її всебічної лексичної компетентності.

Формування лексичної компетентності молодших школярів лінгводидакти розглядають у контексті проблем шкільної мовної освіти в Україні, основними аспектами якої є забезпечення пріоритету української мови як державної, створення умов для розвитку особистості учня з перших років навчання, оскільки саме в цей період закладається основа життєтворчості.

Сучасна методика формування лексичної компетентності молодших школярів базується на основі українського та зарубіжного теоретичного мовознавства. Це праці О. Потєбні, Л. Булаховського, І. Срезневського, В. Виноградова, Л. Паламарчука, Б. Ларіна, В. Русанівського, В. Ващенко, І. Олійника, І. Білодіда, М. Жовтобрюха, Н. Москаленко, А. Коваль, Н. Бабич та ін. Наукові засади методики навчання елементів лексикології досліджували В. Сухомлинський, М. Вашуленко, І. Синиця, Л. Марченко, М. Дорошенко та ін. Практичним проблемам вивчення української лексики в закладах освіти присвятили роботи А. Арсірій, Л. Лисиченко, А. Мановицька, Л. Марченко, В. Новоселова, І. Олійник, Л. Симоненкова, Т. Симоненкова, М. Шевчук та ін. У дослідженнях Н. Голуб, Т. Грубої, Н. Мордовцевої, В. Каліш, І. Магрицької, А. Надолинської студіюється проблема формування лексичних умінь і навичок школярів, удосконалення їхнього мовлення шляхом роботи над словом.

Мета статті – обґрунтувати сутність поняття «лексична компетентність» та можливість використання синонімії у процесі її формування в учнів молодшого шкільного віку. Аналіз лінгвістичної, лінгводидактичної та психолінгвістичної літератури доводить, що лексична компетентність – це «здатність особистості швидко і якісно, на рівні програми оперувати не словами, а семантичними полями, зі складу яких людина обирає потрібне слово, словосполучення, щоб із можливою точністю висловити свою думку в мовленні, спілкуванні, з опорою на граматичну структуру мови (макроструктуру мови)» [6, с. 19]. Відтак лексична компетентність – це внутрішньо-мовленнева підготовка людини до комунікативної діяльності. Вважаємо лексичну і комунікативну компетентність взаємопов'язаними і взаємозалежними. Оскільки зовнішнє мовлення залежить від внутрішнього мовлення і навпаки, то і комунікативна компетентність залежить від лексичної. Лексична компетентність, як і комунікативна, виявляється в умінні зрозуміти партнера у спілкуванні, подивитися на себе його очима і взаємно скоригувати поведінку, допомогти йому виявити власний сильний бік, що вкрай важливо для спільної діяльності [1, с. 108].

Лексична компетентність складається із низки компетенцій, які співвідносяться з конкретними видами лексичної діяльності і використовуються для позначення серії знань і вмінь, необхідних для її ефективного виконання. Разом з тим поняття «лексична компетентність учня» значно ширше за поняття «знання, уміння та навички з лексики», оскільки зосереджує в собі спрямованість особистості (мотивацію, ціннісні орієнтири та ін.), її здатність долати стереотипи, передбачати мовленнєві ситуації, гнучкість мислення. Лексичну

компетентність учнів початкової школи визначено як одну з інтегративних якостей особистості учня, яка створює можливість досягати оптимального мовленнєвого результату. Значення формування лексичної компетентності реалізується в таких основних напрямках: 1. У процесі формування лексичної компетентності стимулюється постійне збагачення словникового запасу учнів. 2. Робота над формування лексичної компетентності сприяє формуванню ознак культури мовлення, насамперед точності, чистоти, виразності, багатства, різноманітності, емоційності, образності. 3. Формування лексичної компетентності в початковій школі є умовою якісного засвоєння мовних і мовленнєвих понять, зокрема граматичних і стилістичних.

Відповідно до навчальної програми у початковій школі лексикологія як самостійний розділ науки про мову не вивчається. Учні засвоюють лише деякі відомості про лексику, зокрема практично ознайомлюються з прямим і переносним значенням слів, багатозначністю, омонімією, синонімією й антонімією. Знання, яких набувають учні, мають стати основою для подальшого вдосконалення засобів вираження думок в усному й писемному мовленні [5].

Важливим компонентом лексичної системи української мови є синоніми. Українська мова має розгалужену синоніміку, що свідчить про розвиток мови й багатство її виражальних засобів. У сучасній українській мові синоніми розглядають як творчо осмислені складники мовної цілості. Вони виникли як результат добору досконалих форм вираження думок і почуттів. Через те й користування ними не автоматизується. Синоніми задовольняють прагнення людини до влучності й краси мовлення. «Саме в синонімах приховані найбільш «інтимні» особливості лексичної системи, її комунікативні та виразові можливості» [3, с. 181]. К. Казнадзей зазначає, що засвоєння синонімів не завжди легко дається молодшим школярам. Діти, як правило, легко сприймають і засвоюють твердження, що синоніми – це слова, різні за звуковим складом, але близькі за своїм лексичним (смысловим) значенням. Значно важче учні сприймають твердження, що синоніми не завжди тотожні між собою за значенням, розрізняються значеннєвими відтінками. Багато школярів часом не можуть упоратись із завданням вибрати в синонімічному ряду той синонім, який за відтінком свого значення є найвлучнішим для певного контексту [2, с. 67].

Школярі часом не вміють практично користуватися у власному мовленні навіть тими синонімами, які їм відомі. Це пов'язано не лише з бідністю словника, а й із невмінням уживати синоніми. Останнє пояснюється тим, що учні найчастіше засвоюють тільки одну властивість поняття про синоніми – подібність у значенні, хоча вчителі у процесі вивчення цієї теми не повинні обходити іншу властивість – відмінність між синонімами, обумовлену додатковими відтінками у їх значеннях. У процесі роботи над синонімами, стверджує М. Львов, учитель має сформувати в дітей уміння:

- розрізняти в мовленні близькі за значенням слова;
- самостійно добирати синоніми;
- замінювати в тексті те чи інше слово відповідним синонімом;

- самостійно вживати в готовому тексті дібране синонімічне слово;
- самостійно вибирати зі свого лексичного запасу найвлучніші і найдоречніші для висловлення власної думки синоніми і використовувати їх у процесі власного мовлення [4, с. 102].

Для формування лексичної компетентності молодших школярів засобами синонімії вважаємо за необхідне як основний використати метод вправ та будувати їхню систему за принципом поступового ускладнення, оскільки послідовність вправ має відображати їхню «наростаючу трудність».

Використання аналітичних вправ забезпечує учням первинне сприйняття слова. З цією метою можна учням запропонувати такі вправи: знайти у тексті синоніми до слова; за тлумачним словником з'ясувати значення всіх синонімів, пояснити значення кожного слова; дібрати синоніми до виділених слів; пояснити, чому автор вжив у тексті саме ці слова; наведені синоніми розмістити за зростанням міри якості.

Синтетичні вправи дають змогу продемонструвати учням зразки вживання слова. Вставляючи нове слово в речення, повторюючи його вголос або записуючи зразки словосполучень і речень, учень засвоює значення слова в цьому конкретному контексті, опановує синтагматичні зв'язки цієї лексичної одиниці. Для цього доречними будуть такі вправи: пов'язати кожен прикметник-синонім з відповідним іменником; замінити одним словом вислови; записати речення, вибравши найточніший синонім; знайти в тексті недоречно вжиті слова і замінити їх синонімами і т. ін.

Комунікативні вправи формують уміння користуватися вивченим мовним матеріалом у зв'язному мовленні, створити можливість учневі висловитися на запропоновану тему, використовувати вивчену лексику у власному мовленні та на практиці продемонструвати засвоєння її лексичних властивостей. При вивченні синонімів можна використати такі вправи: прочитати текст, дослідити, як по-іншому називають цього птаха (рослину, явище тощо); відгадати загадку, до слова-відгадки дібрати якомога більше синонімів; скласти сенкан на запропоновану тему; до поданого слова дібрати спочатку близькі за значенням слова, а потім порівняння; у вигляді зв'язного висловлювання написати міркування, наприклад, про те, чому скоромовку називають спотиканкою та чистомовкою; виписати з тексту близькі за значенням слова, продовжити цей ряд; згрупувати близькі за значенням слова, вилучити зайві тощо.

Уміння користуватися синонімами формується в учнів початкової школи поступово протягом тривалого часу, під час вивчення не тільки відповідних параграфів у підручниках, але й у процесі засвоєння відомостей про лексичне значення слів, що належать до різних частин мови. Важливо, що робота над синонімами полегшує пояснення учням незрозумілих або малозрозумілих слів. З їхньою допомогою у мовленні можна не тільки уникнути неприємного повтору одних і тих самих слів, а й точніше передати інформацію, найглибші почуття і

переживання, бо є можливість передати відтінки думки, уточнити деталі, ознаки, властивості. Робота із синонімами поживляє урок, викликає зацікавлення в учнів, допомагає їм тонше сприймати слово, бути точнішими у слововживанні у процесі власного мовлення, що загалом сприяє формуванню лексичної компетентності молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бібік Н.М., Вашуленко М.С., Мартиненко В.О. Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи: монографія. К. : Педагогічна думка, 2014. 346 с.
2. Казнадзей К. Вивчення синонімів : методичні рекомендації. Початкова школа. 2009. №11. С. 66–74.
3. Караман С.О., Караман О.В., Плющ М.Я. Сучасна українська літературна мова. Київ : Літера, 2011. 560 с.
4. Львов М.Р. Методика розвитку речі младших школьников. Москва : Просвещение, 1985. 176 с.
5. Програми для 1–4 класів / МОН України, НУШ. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>.
6. Сіранчук Н.М. Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови : монографія. Київ : Центр учбової літератури, 2017. 288 с.

Вовчок Тетяна

Науковий керівник – доц. Свідерська Галина

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Новітня епоха створила потребу в новому типі особистості, яка здатна самостійно приймати рішення, критично оцінювати ситуацію, легко адаптуватися до існуючих умов, активно та цілеспрямовано пізнавати світ та себе у ньому. Саме тому перед сучасним суспільством стоять завдання розвинути у молодого покоління позитивну життєву позицію, адекватну самооцінку, здатність до саморозкриття, до найповнішого вияву свого креативного потенціалу, а також уміння зберігати свою індивідуальність, автентичність, неповторність. До вирішальних чинників розв'язання наявних завдань слід віднести розвиток креативності у дітей, а найбільш сприятливим періодом для цього, на нашу думку, є молодший шкільний вік. Оскільки саме на цьому віковому етапі спонтанна та творча діяльність дитини поєднується з інтелектом, який швидко зростає, активізується абстрактне та логічне мислення. З цього віку діти уже починають освоювати компоненти та особливості психологічної структури творчої особистості, тобто ставлять перед собою певні цілі, активно розвивають уяву, комунікативні, інтерактивні та перцептивні здібності.

З огляду на це, мета нашої статті полягає в розкритті психологічного змісту феномену креативності та в емпіричному дослідженні особливостей розвитку креативності у молодшому шкільному віці.

Актуальність проблеми креативності підтверджується великою кількістю наукових досліджень вітчизняних і зарубіжних авторів. Зокрема, загальні основи креативності висвітлено у наукових працях Д. Б. Богоявленської, Дж. Гілфорда, В. Дружиніна, А. Маслоу, О. М.

Матюшкіна, Р. Мея, С. Медніка, В. О. Моляко, К. Роджерса, В. А. Роменця, А. Ротенберга, Р. Стенберга, К. Тейлора, Е. П. Торренса, Д. Треффінджера, М. О. Холодної, Л. В. Шавиніна, Е. Л. Яковлєва та ін.

Зауважимо, що поняття «креативність» вчені трактують по - різному: як здібність (загальну - О. Морозов, духовну - В. Шадріков, творчу інтелектуальну - М .О. Холодна), інтелектуальну активність (Д. Б. Богоявленська), життєвий стиль чи особистісний розвиток (А. Маслоу, К. Роджерс) [1,с.19].

Американський учений, професор Стенфордського університету Джон Као надав одне із влучних визначень креативності: «Креативність – це цілісний процес генерації ідей, їх розвитку та перетворення на цінності. Це процес, який поєднує в собі те, що люди називають новаторством» [4, с.120]. Він відзначає одночасно мистецтво породження нових ідей і науку відточування цих ідей до стадії відтворення в дійсності.

Проведене нами теоретичне дослідження проблеми креативності показало, що на сьогодні немає єдиної моделі та єдиного трактування сутності поняття креативності. Креативність у теперішніх умовах розуміється як здатність людини творити незвичайні ідеї, швидко розв'язувати проблемні ситуації, як здатність суб'єкта до конструктивного, нестандартного мислення і поведінки, а також усвідомлення та прагнення подальшого набуття досвіду, здійснення творчої діяльності.

Ми ж розглядаємо «креативність» як інтегративну, цілісну властивість особистості, яка пов'язана з мотивацією, компетентністю, емоціями, гнучкістю. Це здатність людини приймати нестандартні рішення, створювати щось абсолютно нове та намагатися змінити вже створене.

У ході емпіричного дослідження ми поставили собі за мету дослідити у молодших школярів вербальну та невербальну креативність, когнітивні показники, серед яких: швидкість, гнучкість, оригінальність і розробленість мислення та такі особистісні критерії креативності, як уява, допитливість, складність та схильність до ризику.

З огляду на це, емпіричне дослідження особливостей розвитку креативності молодших школярів проводилося у 2021 році. Вибірку склали 96 хлопців та дівчат (приблизно однакова кількість) - учнів трьох початкових класів опорного закладу «Жидачівська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 2» та Жидачівський заклад загальної середньої освіти І-ІІІ ступенів №1 Жидачівської районної ради Львівської області. Вік молодших школярів 7–8 років.

Для дослідження особливостей розвитку креативності учнів початкових класів нами використовувалися такі методики: методика Е.П Торренса, адаптована А. Вороніним - для діагностики невербальної креативності; методика Т. І. Пашукової (діагностика дивергентного мислення); методика С.Медніка, адаптована А. Вороніним - для діагностики вербальної

креативності; методика «Вербальна фантазія» (мовна уява) Р.С.Немова; шкала Вільямса (Опитувальник для батьків і вчителів для оцінки креативності дитини).

Зупинимося на аналізі результатів за методикою діагностики невербальної креативності Е. П. Торренса (рис. 1). Як бачимо, отримані в ході дослідження дані вказують на переважно середній рівень розвитку невербальної креативності у більшості учнів класів. Співвідношення результатів дослідження креативності у молодших школярів за цією методикою, показало, що найкращим чином у них сформована швидкість (40%), далі йдуть гнучкість (35%), унікальність (33%). Трохи нижчі результати ми отримали за показником оригінальності (22%), критерієм розробленості (23%) та «Абстрактністю назви» (12%). Порівнявши рівень розвитку невербальної креативності у хлопчиків та дівчаток, ми дослідили, що з усієї вибірки високий рівень невербальної креативності мають 18% хлопців і 13% дівчат, але показник оригінальності виявився вищим у дівчат і становить 28%, тоді як в хлопців - 16%.



Рис.1 Відсоткове співвідношення рівнів розвитку невербальної креативності молодших школярів

Щоб дослідити рівень складності уяви у молодших школярів, ми використали методику Т. І. Пашукової (діагностика дивергентного мислення) та виявили, що більшість дітей володіють низьким рівнем складності уяви (46% опитаних). Також ми змогли дослідити рівень складності уяви окремо у хлопчиків та дівчаток. Тому, можемо сказати, що рівень складності уяви вищий у хлопчиків і становить 29%, а у дівчаток - 25%. За допомогою даної методики ми дослідили такі компоненти креативності, як ступінь фіксованості образів, який визначали за кількістю малюнків, що містять один і той же сюжет. Сильна фіксованість образів притаманна 45% досліджуваним, а високим рівнем стереотипності мислення володіють 60% дітей.

Також нам вдалося дослідити вербальну креативність молодших школярів. Так, як методик на вербальну креативність для молодших школярів обмежена кількість, тому ми використали методика С.Медніка. Дана методика дала нам можливість виявити й оцінити існуючий у досліджуваних, але часто прихований вербальний креативний потенціал. У більшості молодших школярів за цією методикою ми діагностували низький (54%) та дуже низький (8%) рівень вербальної креативності, тому можемо констатувати, що методика виявилася трохи складною для молодших школярів і на допомогу їй ми використали додаткову методика на вербальну креативність - методика Р.С.Немова «Вербальна фантазія» (рис.2). У ній учням необхідно придумати казку на будь - яку тематику (на власний вибір) і викласти її усно протягом 5 хв. Цю методика ми змогли провести з 30 дітьми і результати свідчать про те, що більшість опитаних дітей володіють середнім рівнем розвитку вербальної фантазії.

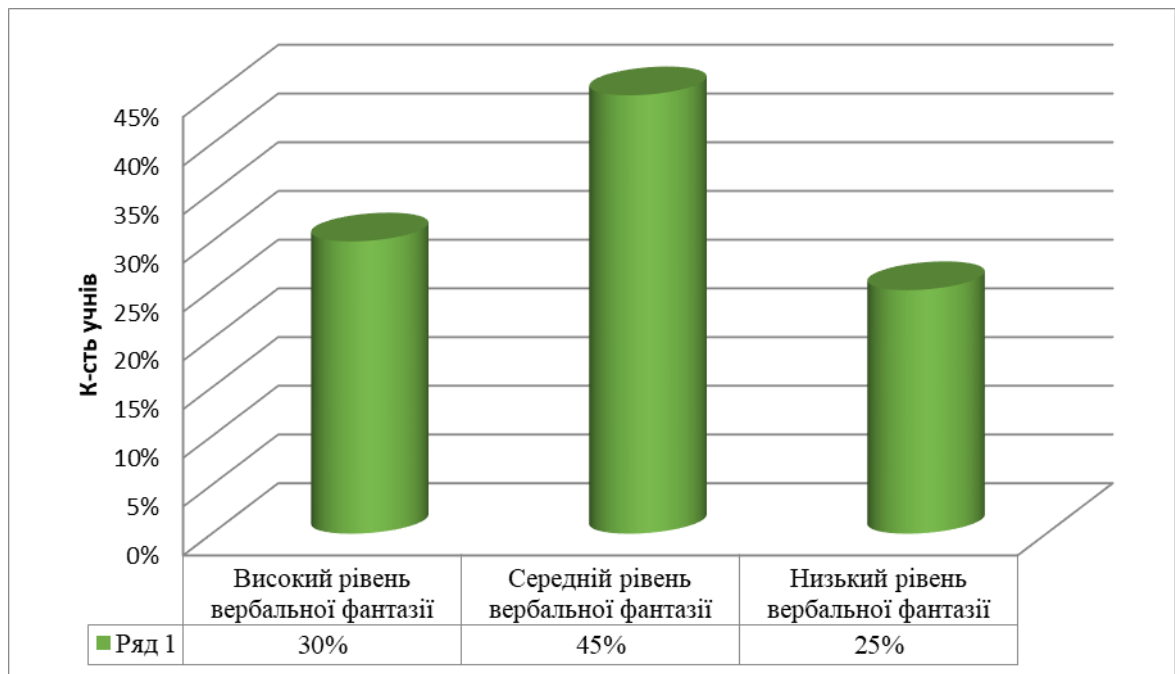


Рис.2 Відсоткове співвідношення рівнів розвитку невербальної креативності молодших школярів

Для нас виявилось дуже важливим у дослідженні також те, як батьки оцінюють рівень креативності своїх дітей. З цією метою ми використали Шкалу Вільямса «Опитувальник для батьків та вчителів за оцінкою креативності дитини». В дослідженні взяли участь 45 батьків. В результаті проведеного дослідження виявлена яскрава вираженість когнітивних складових креативності молодших школярів (швидкість мислення, гнучкість мислення, оригінальність мислення та розробленість мислення). Слабку ж вираженість ми спостерігали за особистісними складовими креативності (допитливість, уява, складність та схильність до ризику). Проаналізувавши результати за даною методикою, можемо сказати, що в цілому школярі, яких оцінювали батьки, володіють помірним творчим потенціалом. Вони здатні до вироблення

цікавих та різноманітних оригінальних ідей, до порівняння, доповнення, але не до кінця підготовлені до того, щоб конструктивно сприймати критику, самостійно досліджувати невідоме, приводити в порядок неупорядковане, а також довіряти своїй інтуїції.

Отже, проведене нами емпіричне дослідження дозволило виділити такі особливості креативності молодших школярів:

1. Переважання середніх показників креативності у більшості учнів.
2. Краще розвинена невербальна креативність, ніж вербальна.
3. Яскрава вираженість когнітивних складових креативності, зокрема: швидкість, гнучкість, оригінальність та розробленість мислення.
4. Аналіз гендерних особливостей розвитку креативності демонструє, що у хлопчиків більше розвинена невербальна креативність, а у дівчаток – вербальна.

Таким чином, комплексно застосувавши зазначені методи, ми отримали об'єктивну і достовірну інформацію про особливості розвитку креативності молодших школярів, а отримані результати в ході проведення емпіричного дослідження зумовили необхідність розробки розвивальної програми для дітей, які показали середні й низькі показники.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ілійчук Л. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів початкових класів. Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. 2014. Вип. 51. С. 19-22.
2. Меркулов А. И. Креативность. Философия: Энциклопедический словарь / ред. А. А. Ивина. Москва : Гардарики, 2004. С. 401–403.
3. Моляко В. О. Психологія творчості та обдарованості: нові рубежі теорії і практики. Обдарована дитина. 2007. № 7. С. 2–3.
4. Павленко В. В. Креативність: сутнісна характеристика поняття. Креативна педагогіка, 2016. Вип. 11. С. 120–131.
5. Boden N.A. What is Creativity? London: The MIT Press, 1996. 75 p.
6. Cropley A.J. Creativity in Education and Learning. London: Kogan Page, 2001. 196 p.

*Тернова Анастасія
Науковий керівник – доц. Адамська Зоряна*

ОСНОВНІ ПРИЧИНИ АГРЕСИВНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Агресивність дітей – актуальна проблема в нинішніх умовах нашого життя, яка впливає не тільки на взаємини дитини з батьками, вихователями, однолітками, але створює дискомфорт для неї самої. Проблема виховання дітей з агресивною поведінкою є однією з центральних психолого-педагогічних проблем. В останні роки, як педагоги, так і психологи відзначають тенденцію до збільшення рівня агресивності дітей: вони стали більш гучними, крикливими, непосидючими, «моторнішими», швидше й легше вступають у конфлікти, непоступливі, забіякуваті.

Під агресивністю розуміють властивість особистості, що характеризується наявністю деструктивних тенденцій, в основному в сфері суб'єктно-суб'єктних стосунків [3].

Агресивна поведінка є рисою характеру особистості і обумовлюється когнітивними і емоційно-вольовими процесами та є моделлю поведінки, яка асоціюється з негативними емоціями; мотивами; негативними установками, які і виступають її провідними факторами.

Аналіз наукових джерел дозволяє визначити агресивність як ситуативний психосоціальний стан, який супроводжується агресивними діями; агресивну поведінку □ як стійкі, повторювані агресивні дії, які виникають внаслідок незадоволення потреб, внутрішнього конфлікту, загрози життю та фрустраційних ситуацій для особистості [1].

Основні підходи до визначення феномену агресії висвітлені в працях психологів А. Адлера, Л. Берковіця, Дж. Долларда, Д. Зільмана, Н. Міллера, З. Фрейда, Х. Хекхаузена та ін. В сучасній українській психології природу агресії вивчають О.Б. Бовть, Н.Ф. Каліна, А.Е. Мелоян, С.П. Третьяков, Т.С. Яценко та ін.

Багатьма вченими (О.Б. Бовть, Н.І. Гуткіна, С.Н. Єнікополов, М.Г. Іванчук, Ю.М. Ковалевська, Н.Ю. Максимова та ін.) відзначається, що агресія «молодіє» з кожним роком. За свідченням низки досліджень, зростає кількість дітей зі стійкими видами соціально-психологічної дезадаптації за рахунок проявів агресії, порушень поведінки, що досягають рівня клінічної й кримінальної ворожості (О.В. Альохіна, О.М. Ананьєв, Л.І. Анциферова, С.А. Бадоева, Б.С. Братусь, Г.М. Бреслав, Т.І. Доцевич, А.І. Захаров, Д.Н. Ісаєв, І.Ю. Левченко, О.Ю. Пономарьова, С.О. Савицька, С.М. Томчук, М.І. Тіхонова, І.А. Фурманов, Н.М. Цап та ін.).

Як зазначає І.А. Фурманов, у дітей молодшого шкільного віку найчастіше проявляється фізична, вербальна та непрямая агресія. Зокрема, фізична агресія виявляється у активних, цілеспрямованих та впевнених у собі школярів, в яких також добре розвинуті лідерські якості. Вони не люблять ділити перемогу з іншими. Та у таких школярів слабо розвинутий самоконтроль, стриманість та не бажання і не вміння задумуватися про свої дії, вчинки тому вони діють доволі імпульсивно і не обдуманно. Фізична агресія проявляється з застосуванням фізичної сили. У пориві гніву дитина може битися, кусатися, кидає все що трапляється під руки [4].

Вербальна агресія спостерігається у школярів з вираженою психічною неврівноваженістю та проявляється у схильності до сумнівів, тривожності, невпевненості у власних силах і можливостях. Незначні труднощі та невдачі пригнічують дитину та роблять її менш впевненою у власних діях. Мають місце сильні емоційні спалахи, а також відчуття ворожості та підозрливості при будь-яких реальних чи уявних діях. Спостерігається внутрішній конфлікт, що проявляється в стані напруженості і збудженості, яка виражається в люті, страху та озлобленості, під час цього дитина кричить, погрожує та ображає інших [4].

Непряма агресія проявляється у школярів з надмірною імпульсивністю та слабким самоконтролем, спостерігається низький рівень усвідомленості власних дій та вчинків. Вони рідко замислюються про наслідки та причини своєї поведінки. Діти хочуть, щоб їхні потреби були негайно задоволені, не зважаючи на норми моралі та обставини. Підозріло ставляться до

інших людей, які намагаються тримати їх в певних рамках та управляють їх поведінкою. Можуть намовляти, пліткувати та провокувати інших школярів [4].

Більшість дослідників визнає, що головну роль у виникненні агресивних тенденцій у дитини відіграє соціальна ситуація розвитку, що виявляється у певному характері внутрішньо-родинних взаємин дитини (О. Е. Асадуліна, А. І. Захаров, О. І. Кульчицька, Й. Лангмейер, М. І. Лісіна, З. Матейчик, А. А. Новаковська, А. В. Петровський, Л. С. Славіна, Е. О. Смірнова, А. С. Співаковська, В. С. Собкін та ін.) та в проблемах спілкування в дитячому колективі (С. А. Бадосєва, Л. І. Божович, А. Берестов, Т. І. Доцевич, С. М. Єнікополов, В. А. Киричак, М. В. Матюхіна, Т. А. Репіна, Н. М. Цап. та ін.).

До важливих чинників агресивної поведінки науковці відносять також такі: біологічні (стан здоров'я дитини, генетика);

фізичні (атмосферний тиск, температура повітря, освітлення, навіть тіснява у приміщеннях);

психологічні (низька самооцінка, високий рівень тривожності, несформованість навичок самоконтролю поведінки, психічні відхилення, психоемоційні перенапруження);

соціальні (неадекватний тип батьківського ставлення, негативний вплив оточення) [2].

Здійснений нами теоретичний аналіз дозволив зробити висновки про те, що головною причиною агресивності молодших школярів є неправильне сімейне виховання та проблеми у сім'ї. Постійні сварки між батьками, психічне чи фізичне насилля батьків стосовно один до одного та безпосередньо і до дитини, грубощі, приниження, іронія й зосередження лише на негативних рисах в іншому – це щоденна школа агресії, в якій росте дитина та отримує уроки агресії. Дитина у такій сім'ї не може бути іншою, адже ще не може та не вміє фільтрувати добро і зло.

Ще однією, не менш важливою, причиною агресивності є засоби масової інформації. Діти є більш чутливими до негативного впливу та сприймають все негативне як врізець. Якщо дитина схильна до агресивної поведінки, вона переносить агресивні дії з екрану на життєві ситуації. І в такому випадку, якщо ми, дорослі, поставимося до цього байдуже, то така дитина ніби отримує схвалення від нас дорослих. І навіть більше, інколи ми самі штовхаємо до наслідування життя з екранів телевізорів – «а давай пограємо у війну», «а ти схожий на героя того мультика»... І ті діти, які з захопленням дивляться сцени насилля, починають більш агресивно ставитися до своїх однолітків.

Варто зазначити, що не всі діти однаково ставляться до насильницьких сцен. Одні діти відчують відразу (вони часто заплющують очі, відвертаються), інші можуть бути байдужими до сцен насилля, але окремі діти можуть спостерігати такі сцени з цікавістю і з задоволенням, а ще інша категорія дітей після перегляду виявляє потребу у агресивних діях.

Спалахи люті з елементами агресивної поведінки вперше спостерігаються тоді, коли бажання дитини, з якоїсь причини, не задовольняється. Перепоною до виконання бажання,

звичайно, слугує заборона або обмеження з боку дорослого. Значний вплив на прояви агресивності у молодшому шкільному віці має популярність дитини у групі однолітків. Не менш важливе значення має інтелектуальний рівень, розвиненість мови, фізичний розвиток, спритність, ступінь оволодіння різними видами діяльності. Агресивність також може бути наслідком переживань, пов'язаних з образою, ущемленим самолюбством. Уперше вона виникає в тій ситуації, яка травмує психіку і спрямована проти тих, кого дитина вважає причиною неприємних переживань і конфліктів.

Поступово, розвиваючись у суспільстві, дитина засвоює прийнятні форми взаємин між людьми у процесі захисту своїх інтересів і самоствердження. Власне, увесь процес виховання і розвитку дитини як особистості – це формування, з одного боку, її активності, без якої неможливі творчість і самоствердження, а з іншого – здатності бути активною і стверджуватися не всупереч іншим людям, а разом з ними у процесі конструктивного спілкування. Все це стає можливим завдяки засвоєнню моральних норм. Психологи вважають, що п'ятилітній вік – є переломний для дитини, коли вона вже може керуватися моральними нормами.

Отож агресивність як прояв активності властива всім людям без виключення і тому в широкому розумінні її не можна тлумачити як негативне явище. Позитивний бік агресивності як здатності до активності – це ініціатива до подолання труднощів, боротьба за виживання, самовдосконалення. Негативного значення агресивність набуває тоді, коли через недоліки соціальної адаптації людина конфліктує з навколишніми, неадекватно засвоює і порушує норми. Подолання агресивної поведінки – є досить складним процесом, адже йдеться про перебудову ставлень особистості та звичних способів реагування. Основним завданням психологів є, насамперед, знайти ті «больові точки», які змушують дитину вдаватися до агресії.

На жаль, проблемі агресивності дітей не приділяється достатньої уваги в умовах сьогодення. Розуміння механізму формування агресивних дій у дітей молодшого шкільного віку допомагає не тільки пояснити причини агресивної поведінки підлітків, а й знайти засоби педагогічного та психологічного впливу на дитину та, в свою чергу, з'ясувати основні напрями психолого-педагогічної корекції та профілактики агресивних проявів у їх поведінці. Тільки після вивчення дитини та її оточення можна вибудувати цілеспрямовану роботу, яка не може бути успішною без залучення сім'ї.

ЛІТЕРАТУРА

1. Атемасова О. А. Агресивна дитина: як їй допомогти. Х.: Вид-во «Ранок», 2010. 176 с.
2. Горбенко М. І. Психолого-педагогічне виховання дітей молодшого шкільного віку. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. 2008. Т. 2. С. 54–57.
3. Дроздов О. Ю., Живолуп Л. В., Ніжинська О. В., Сухенко Я. В. Превенція агресивності та насилля в освітньому середовищі. Полтава: ПОПШО, 2010. 79 с.
4. Фурманов И.А. Детская агрессивность : психодиагностика и психокоррекция. Мн.: Ильин В.П., 1996. 192 с.

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ У
СТАРШОКЛАСНИКІВ**

Останнім часом в наше життя стрімко увійшли новітні технології, які активно впливають на соціальні та психологічні процеси в суспільстві. Миттєва передача даних і пошук потрібної інформації, підтримка зв'язку з друзями, покупки, онлайн-ігри, кіно та багато інших зручностей – все це досягнення сучасних технологій, якими активно користується людство.

Сучасний світ характеризується стрімким прогресом у сфері поширення та розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. Динамічне використання нових засобів телекомунікації, зокрема Інтернету як потужного глобального інформаційного ресурсу, приваблює широкі верстви населення, незалежно від віку, освіти та соціального статусу. Водночас неконтрольоване використання інтернет-мережі перетворилося на загрозу гармонійному розвитку особистості та її психічному здоров'ю. Тому проблема інтернет-залежності все більше привертає увагу вчених у різних країнах світу і спонукає до її глибшого дослідження та пошуку ефективних шляхів подолання.

Інтернет-залежність сьогодні посіла одне з найважливіших місць у переліку адикцій, проте досі не розроблена чітка та загальноприйнята система критеріїв її визначення. Теоретичні та практичні аспекти Інтернет-залежності досліджували як зарубіжні (К. Янг, А. Голдберг, Д. Грінфілд, Дж. Сулер, Р. Девіс, М. Орзак, М. Гріффітс, А. Войскунский, А. Єгоров, Н. Кузнєцова, А. Андрєєв, А. Анциборов, В. Астафєв, В. Бурова, Л. Пережогін), так і вітчизняні науковці (Т. Карабин, О. Петрунко, В. Посохова, А. Церковний).

Так, вперше феномен інтернет-залежності був запропонований і описаний у 1995 році лікарем А. Голдбергом, який описав її як патологічний потяг до використання Інтернету і виокремив такі основні симптоми: хворобливий негативний стресовий стан або дистрес; шкода фізичному, психологічному, міжособистісному, економічному чи соціальному статусу. Сам термін «інтернет-залежність» А. Голдберг у 1995 р. для [10].

К. Янг у 1996 році розробила тест-опитувальник, спрямований на виявлення даної адикції. Запитання анкети стосувалися основних симптомів Інтернет-залежності, а саме – покращення настрою, внаслідок Інтернет-активності; потреби проводити в Інтернеті дедалі більше часу; фізичні, соціальні, професійні чи психологічні проблеми, що зумовлюються його використанням; невдалі спроби контролювати Інтернет-активність і «синдром відміни» [11].

Однак досі не розроблена чітка система критеріїв цієї залежності та недостатньо вивчені її чинники. Водночас вирішення проблеми інтернет-залежності повинно бути комплексним, базуватися на аналізі соціально-психологічних чинників, що в подальшому дозволить розробити ефективну програму психопрофілактики і психокорекції.

Саме тому мета цієї статті – теоретичне обґрунтування соціально-психологічних чинників інтернет-залежності у старшокласників.

У низці досліджень проблема виникнення та прояву інтернет-залежності вивчалася з урахуванням специфіки різних етапів онтогенезу. Зокрема, значна кількість праць присвячена аналізу специфіки прояву інтернет-залежності у ранньому юнацькому (старшому шкільному) віці (К. Аймедов, Т. Асланян, В. Білоущенко, С. Олендаренко, О. Пюра, Н. Сергєєва, Н. Терещук, Л. Федоренко, Г. Хомич, Р. Чарнецька, А. Шайдуліна та ін.). Однією з основних груп, схильних до Інтернет-залежності, є особи раннього юнацького віку, а саме старшокласники, одним з механізмів впливу на особистість котрих стає саме залежність від спілкування в соціальних мережах. Для них мережа Інтернет є джерелом для самореалізації й самоствердження, а знання новітніх інтернет-технологій надає можливість підкреслити власну значущість у колі друзів. Тому здійснення в Інтернеті певних видів діяльності часто стає в молодіжному середовищі критерієм оцінки особистості. Надмірне захоплення старшокласників інтернет-діяльністю може призвести до виникнення залежності, а саме патологічного потягу до чогось, що збільшує ризик розвитку психічних захворювань та пов'язане з особистими або соціальними проблемами.

Низка сучасних досліджень присвячена пошуку й обґрунтуванню основних причин залежності від Інтернету (В. Бурова, Т. Вакуліч, О. Владичук, Є. Знамовська, В. Короленко, В. Менделевич, М. Реуцький, Х. Турецька, В. Шахов та ін.).

Зокрема, Т. Вакуліч розглядає такі групи чинників інтернет-залежності:

психологічні чинники – можливість створювати нові ідеальні образи власного «Я», опис уявлень і фантазій, порушення психофізіологічного стану внаслідок використання Інтернету;

соціально-психологічні чинники – розширення рамок комунікації особистості, легкість знаходження соціальних контактів, а саме однодумців і емоційно близьких людей, задоволення прагнення бути учасником певної соціальної спільноти та потреба у визнанні, можливість сховатися від проблем та труднощів, які існують в реальному житті;

соціальні чинники – існування сучасної людини в інформаційно насиченому середовищі, а саме агресивність подання інформації у ЗМІ, поява різноманітних нових методів впливу на свідомість, послаблення значення найважливіших соціокультурних інститутів у суспільстві, відсутність реально діючих та ефективних соціальних програм щодо психогігієни та психопрофілактики [2].

О. Знамовська зазначає, що залежна поведінка виникає в результаті складної взаємодії різноманітних факторів у житті старшокласників, до яких відносяться спадкові, біохімічні, соціальні та індивідуально- психологічні фактори. Серед них дослідниця також виокремлює зовнішні умови фізичного середовища; зовнішні соціальні умови; внутрішні спадково-

біологічні, психофізіологічні та індивідуально-типологічні передумови; внутрішньо-особистісні причини і механізми узалежненої поведінки [3].

Дослідники В. Шахов та О. Владичук вважають, що саме особливості Інтернет-простору сприяють розвитку залежності в старшокласників. Серед цих особливостей вони виділяють такі: створення свого власного світу, в який більше нікому немає доступу; надмірна реалістичність різноманітних процесів у комп'ютерному світі; повне абстрагування від реального життя і проблем; відсутність відповідальності за свою поведінку; наявність можливості виправляти свої помилки шляхом багаторазових повторень та можливість приймати самостійні рішення [9].

Х. Турецька вказує на те, що появу Інтернет-залежності провокує можливість анонімних соціальних взаємодій, а саме почуття безпеки при спілкуванні чи використанні електронної пошти, чатів, тощо. У мережі старшокласник має можливість для реалізації своїх фантазій, шукати нового співрозмовника, що відповідає практично будь-яким критеріям, при цьому немає необхідності утримувати увагу лише одного співрозмовника, адже в будь-який час можна знайти нового, а також необмежений доступ до інформації [8].

Особливу увагу дослідниця приділяє впливу сімейного виховання та стосунків у родині. До таких передумов вона відносить відсутність контролю та належного стилю виховання і підтримки з боку батьків; відсутність емоційного контакту батьків з дитиною; байдужість до неї, її захоплень та проблем; грубе та агресивне ставлення батьків; приниження гідності дитини, а також відсутність психологічної і духовної близькості, взаєморозуміння [8].

В. Менделевич, аналізуючи передумови виникнення залежності від Інтернету, виділяє такі особливості особистості: низька стійкість до виникнення труднощів, у порівнянні зі здатністю добре переносити кризові ситуації, комплекс неповноцінності, який часто буває прихований, бажання уникати відповідальності при прийнятті рішень, стереотипність поведінки, залежність, тривожність [5].

На думку В. Бурової на виникнення Інтернет-адикції впливають внутрішні психологічні конфлікти, які породжуються проблемами в особистому житті у стосунках з навколишніми. Тобто, надаючи перевагу віртуальному світу, особистість ніби тим самим захищає себе від проблем. Віртуальна реальність при цьому може використовуватися як засіб компенсації невдач. Виникнення Інтернет-залежності може провокуватись і такими значними психологічними травмами, як втрата близької людини, роботи, родини [1].

В. Короленко звертає увагу на індивідуально-психологічні особливості особистості, які виступають детермінантами залежності від Інтернету, і виділяє слабкість вольового контролю, високий нейротизм, високий рівень емотивності, екстернальність, неадекватне самоставлення, занадто низьку або високу самооцінку, незадоволеність собою, прагнення до незалежності, сором'язливість, соціальну фобію, самотність та брак взаєморозуміння і підтримки,

усвідомлення потреби соціального статусу та уваги до своєї персони, фантазії та схильність до азартних захоплень [4].

За М. Реуцьким появі Інтернет-залежності сприяють такі чинники, як потреба в стимуляції, подіях, впізнаванні, досягненнях і визнанні, структуруванні часу [6].

На думку І. Соколової основними факторами «бомбування молоді впливом Інтернету є недосконала сучасна молодіжна політика та недостатня зайнятість молоді [7].

Таким чином, на основі здійсненого теоретичного аналізу можемо зробити висновок, що основними причинами виникнення залежності від віртуальної Інтернет-реальності у старшокласників є низький рівень соціально-психологічної адаптації та труднощі в комунікативній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бузова В.А. Социально-психологические аспекты Интернет-зависимости. URL:http://library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1106583118&archive=1129709116&start_from=&ucat=15& (дата звернення: 11.10.2021)
2. Вакуліч Т.М. Психологічні чинники запобігання Інтернет-залежності підлітків : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2006. 19 с.
3. Змановская Е.В. Девиантология : психология отклоняющегося поведения. М.: ИЦ Академия. 2003. 288 с.
4. Короленко Ц.П. Аддиктивное поведение: Общая характеристика и закономерности развития. Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В.М. Бехтерева. 1991. №1. С. 8-15.
5. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология. М.: Медпресс, 2001. 592 с.
6. Реуцкий М.В. Социальные сети: парадокс зависимости и квазиобщения. URL: <http://psyfactor.org/lib/web-4.htm> (дата звернення: 11.10.2021)
7. Соколова И. В. Социальная информатика. М.: РГСУ, 2008. 244 с.
8. Турецька Х.І. Психологічні чинники інтернет-залежності. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. 2012. №2
9. Шахов В.І., О.І.Владичук Соціально-психологічні причини виникнення інтернет – залежності у старшокласників. Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. Вип. 59. 2019
10. Goldberg I. Internet Addictive Disorder. URL: <http://www.psycom.net/iadcriteria.html> (дата звернення: 20.09.2021)
11. Young K. S. Internet Addiction: the emergence of new clinical disorder. Cyberpsychology and Behavior. 1996. №3. P.534

Поган Алла

Науковий керівник – доц. Адамська Зоряна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ У СТУДЕНТІВ-МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Постановка проблеми та її актуальність: Потреба в пізнанні – одна з головних людських потреб, на основі якої відбувається освоєння індивідом багатовікового людського досвіду. У різні періоди життя людини змінюються об'єкти її інтересу, форми і способи набуття знань. Проте потреба в пізнанні з роками не тільки не пригнічується, але і отримує свій подальший розвиток.

Структура мотивів студента, сформована під час навчання, стає стержнем особистості майбутнього фахівця, тому розвиток мотивації – невід'ємна складова частина як професійного, так і особистісного становлення студента.

Термін «мотивація» – поняття ширше, воно позначає сукупність символів, які викликають активність індивіда та визначають її активність, процес утворення мотивів, характеристика процесу, який стимулює та підтримує поведінкову активність людини. Мотивацію можливо визначити як сукупність причин психологічного характеру, які пояснюють поведінку людини, її спрямованість та активність.

Мотивація є головною рушійною силою будь-якої діяльності людини і професійна діяльність не є виключенням. Мотивація є одним із ведучих факторів успішного навчання молоді людини, а отже її професійного становлення. Розвиток позитивної навчальної мотивації у студентів є однією з умов розвитку особистості та ефективної професійної підготовки.

Саме тому проблема мотиваційної сфери особистості у сучасних психологічних дослідженнях розглядається здебільшого у контексті вивчення спонукальних механізмів активності людини, значна увага приділяється вивченню потреб, мотивів і мотивації як рушійних сил поведінки та діяльності особистості. Мотиваційно-сміслова сфера особистості вивчалась у контексті аксіогенезу, у контексті професіоналізації особистості. Вивчення наукової літератури з досліджуваної проблеми показало відсутність єдності у наявних теоріях та концепціях психології мотивації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням мотивації присвячені роботи вітчизняних психологів Т. Корнілова, Е. Григоренко, В. Морошина, І. Соколова, В. Мараєва, Г. Копаєва, М. Ліпкиної, Ю. Яковлева, А. Маркової, Л. Золотих, Т. Платонова, Б. Савонько, І. Іменітової, Т. Лях, О. Чувалова, Б. Додонова, Н. Симонова та ін. Своїми дослідженнями вони доводять, що мотивація пояснює цілеспрямованість дій, організацію діяльності, яка спрямована на досягнення мети.

Також проблему мотивів і мотивації вивчали зарубіжні психологи (А. Адлер, Н. Ах, Р. Аткинсон, Л. Виготський, Г. Келлі, К. Левін, О. Леонт'єв, М. Мадсен, Д. Мак-Клелланд, А. Маслоу, Р. Мей, Г. Мюррей, Р. Немов, Г. Олпорт, К. Роджерс, Ю. Роттер, С. Рубінштейн, Л. Столяренко, Л. Фестінгер, З. Фройд, Х. Хекхаузен, та ін.). Зокрема, Н. Ах намагався експериментально-психологічними методами виявити провідний компонент когнітивних процесів. З. Фройд також виходив з того, що існують приховані, неусвідомлені процеси. Тому в «несвідомому» він бачив ключ до пояснення діяльності людини.

Варто зазначити, що однією з найбільш актуальних проблем сучасної освіти є побудова такого процесу навчання, який міг би бути основою формування мотиваційної сфери студентів. Так, Л. Виготський, В. Давидов, В. Рєпкін, О. Дусавицький та ін. розглядали проблему мотивації у процесі здійснення навчальної діяльності [1].

Дослідження А. Реана, В. Якуніна та ін. доводять, що важливо вивчати структуру мотивації навчальної діяльності студентів при вивченні ефективності професійного навчання [4]. Сучасні уявлення психології з питання мотивації (Б. Ломов, К. Платонов, Е. Кузьмін та ін.)

під мотиваційною сферою особистості розуміють сукупність стійких мотивів, які мають певну ієрархію та виражають спрямованість особистості [2].

Структура мотивів студента, сформована під час навчання, стає стержнем особистості майбутнього фахівця. Отже, розвиток мотивації – невід’ємна складова частина як професійного, так і особистісного становлення студента. Виходячи з актуальності означеної проблеми, метою даної статті є теоретичне та емпіричне обґрунтування психологічних особливостей мотивації студентів-майбутніх психологів.

Викладення основного матеріалу дослідження. Мотивація є сукупністю зовнішніх та внутрішніх рушійних сил, які спонукають людину до діяльності та надають їй спрямованість, яка орієнтована на досягнення певної мети. Розвиток позитивної навчальної мотивації у студентів є умовою особистісного розвитку та ефективної професійної підготовки. Фактор мотивації для успішного навчання є основним, тому для успішної побудови навчального процесу є важливим високий рівень їх мотивації до навчання.

Узагальнюючи низку досліджень (О. Білобрикіна, О. Бондаренко, С. Братченко, В. Панок, Н. Пов’якель та ін.), можна визначити, що розвиток особистості майбутнього психолога в процесі навчання у виші відбувається за кількома напрямками:

- поглиблюється професійна спрямованість, розвиваються необхідні здібності;
- удосконалюються, «професіоналізуються» психічні процеси, стани, досвід;
- розвивається почуття обов’язку, відповідальність за успіх професійної діяльності, більш рельєфно виступає індивідуальність;
- зростають домагання особистості студента в галузі майбутньої професії;
- на основі інтенсивної передачі соціального та професійного досвіду і формування необхідних якостей зростають загальна зрілість і стійкість;
- підвищується питома вага самовиховання студента у формуванні якостей, досвіду, необхідних йому як майбутньому психологу;
- розвивається професійна самостійність і готовність до майбутньої практичної діяльності [3].

Формування, розвиток та ефективна реалізація особистісних характеристик, які визначають структуру професійно значущих якостей майбутнього психолога, зумовлені позитивною мотивацією суб’єкта учбово-професійної діяльності. Вона може бути внутрішньою або зовнішньою щодо діяльності, однак завжди є внутрішньою характеристикою особистості як суб’єкта цієї діяльності. Передумовою успіху в ній є сформованість спонукальної сфери, розвиток якої потребує цілеспрямованого педагогічного впливу.

Проаналізувавши психологічні особливості студентського віку в основі аналізу наукових досліджень вітчизняної психології нами розглянуті найбільш загальні психологічні особливості студентського віку, які розкривають особливості соціальної ситуації розвитку,

становлення когнітивної сфери та її взаємозв'язку з мотиваційною сферою студентства: перетворення мотивації і усієї системи ціннісних орієнтацій відповідно до провідного виду діяльності (навчально-професійного), зміна характеру соціальних ролей, цілеспрямоване набуття професійних навиків, інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з опануванням фаху, розвиток рефлексії, вдосконалення інтелекту, становлення когнітивної сфери, розкриття потенційних можливостей.

Опираючись на підхід Ф. Подшивайлова, у структурі мотивації майбутніх психологів ми викоремлюємо 3 компоненти: орієнтаційний, представлений показником емоційної спрямованості; актуалізаційний – показниками учбової мотивації та мотивації навчально-професійної діяльності; реалізаційний – показниками локалізації контролю [3].

З метою дослідження виокремлених показників підібрано комплекс психодіагностичних методик: методика на визначення структури емоційної спрямованості (за В. Семиченко), методика «Вивчення мотивів учбової діяльності студентів» (А. Реан та В. Якунін), методика «Мотивація до навчання у ВНЗ» (Т. Ільїна), методика «Локус контролю» Дж. Роттера.

На основі здійсненого емпіричного дослідження визначено, що для більшості студентів – майбутніх психологів притаманний середній рівень альтруїстичної і комунікативної емоційної спрямованості, високий рівень гностичної та глоричної емоційної спрямованості, низький рівень естетичної, пугнічної і романтичної емоційної спрямованості. Найбільш значущими є мотив «Отримати диплом», який є показником зовнішньої мотивації. Мотивація навчально-професійної діяльності представлена домінуванням мотиву «набуття знань». Притаманний високий рівень загальної інтернальності, інтернальності у сфері сімейних стосунків, у сфері невдач. У сфері міжособистісних стосунків і ставлення до здоров'я у студентів переважає екстернальний тип локалізації контролю.

Таким чином, здійснений теоритичний аналіз дозволив нам визначити, що мотив – це усвідомлена потреба, яка супроводжується бажанням її задовольнити; мотивація – це сукупність зовнішніх та внутрішніх рушійних сил, які спонукають людину до діяльності та надають їй спрямованість, орієнтовану на досягнення певної мети.

Одержані результати емпіричного дослідження актуалізували необхідність обґрунтування низки психолого-педагогічних умов розвитку професійної мотивації у студентів-майбутніх психологів, а також розробки та впровадження ефективної тренінгової програми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Психология. Москва : ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.
2. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
3. Подшивайлов Ф. М. Теоретико-методологічні засади визначення поняття мотиваційної сфери особистості. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2015. № 10 (41). С. 19–23.
4. Реан А. А. Психология педагогической деятельности. Ижевск : Изд-во Удмурт. университета, 1994. 349 с.

ЧИННИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІСІ

У сучасному світі все більше актуалізується завдання забезпечення соціальної стабільності та збереження позитивних рис соціального буття. Саме тому проблема девіантної поведінки молоді набула особливої значущості. Діти та молодь є найактивнішими суб'єктами і тому прояви соціально-неприйнятої поведінки найвиразніше проявляється саме у них. Своєчасна, якомога більш рання психологічна діагностика схильності молодого покоління до ненормативної поведінки та розробка і застосування комплексу заходів щодо психологічної корекції є особливо важливою. Це потребує зосередження зусиль усіх соціальних інститутів, державних органів у справах молоді та фахівців соціальних служб.

На сучасному етапі проблема девіантної поведінки дітей та молоді загострилася через загальносистемну кризу нашого суспільства. Негативні зміни у соціальному середовищі найбільш помітно позначилися на дітях та молоді. Наслідком відхилень від поведінки, що вважається нормальною може бути руйнація спокійного укладу життя, що утруднює людську життєдіяльність.

Дослідженням проблеми підліткових девіацій у психології займалося чимало як вітчизняних, так і зарубіжних науковців (В. Баранов, О. Безпалько, І. Бех, Л. Божович, О. Бондарчук, І. Віденєва, Л. Виготський, Л. Вольнова, Е. Ейдемілер, Д. Ельконін, І. Кон, О. Леонтєв, Н. Максимова, О. Петровський, І. Похлібна, О. Стегній, П. Філонов, В. Шелдон та ін.).

У перекладі з латинської «девіація» означає відхилення. Початковим для розуміння сутності девіантної поведінки є поняття «норма». Як зазначає Л. Вольнова, норма – це явище групової свідомості, що сформувалося у вигляді певних уявлень та суджень які є найбільш вживаними групою, вони стосуються вимог до поведінки з урахуванням соціальних ролей членів групи і відображають, формують устрій життєдіяльності [3].

Соціальною нормою вважається офіційно прийняте на певному етапі розвитку суспільства правило, взірць поведінки або межа дозволеної чи обов'язкової діяльності людини або групи. Різні норми з різною мірою засвоюються особистістю завдяки процесу соціалізації. Соціалізація – це процес, завдяки якому особа засвоює способи поведінки, норми і цінності даного суспільства для успішного функціонування в ньому. При завершенні процесу соціалізації індивід досягає соціальної зрілості, при якій отримує інтегральний соціальний статус. При порушенні процесу соціалізації можливі певні відхилення (девіації) що проявляються у різних формах негативної поведінки осіб, порушень принципів, норм та цінностей [1].

О. Стегній девіантною поведінкою називає таку поведінку індивіда чи групи, яка не відповідає загальноприйнятим нормам у суспільстві, внаслідок чого відбувається порушення цих норм [7].

На думку О. Бондарчук відхилення поведінки можуть розглядатися як позитивні, так і негативні. У випадку позитивних відхилень мається на увазі особистість, з оригінальними, творчими ідеями, що є значущими для розвитку суспільства і слугує свідченням про успішний процес соціалізації та набуття соціальної зрілості. Негативні відхилення у поведінці, можуть бути пов'язані з прагненням особистості до новизни, боротьбою з консервативністю, з перешкодами які заважають руху вперед, розвитку людини і суспільства. Тому до поведінки, що відхиляється, можна віднести різні види творчості таку як: наукову, технічну, художню тощо [2].

Особливу увагу дослідники звертають на аналіз основних причин девіантної поведінки. Так, Н. Квітковська розглядає такі групи причин девіантної поведінки:

- соціально-економічні – майнове розшарування суспільства; зниження життєвого рівня населення; доступність алкоголю чи тютюну; безробіття тощо;
- соціально-педагогічні – розпад сімей; неорганізоване дозвілля та позашкільна діяльність; проблеми у стосунках з педагогами, дирекцією школи; конфлікти; асоціальний стиль виховання; низький соціальний статус дитини та її неприйняття в колективі;
- соціально-культурні – зниження моральності та етичного рівня суспільства; поширення кримінальних неформальних організацій; та збільшення їх впливу; пропаганда та реклама засобами масової інформації не традиційних для українського суспільства стереотипів поведінки;
- психологічні – інфантилізм; психологічний захист, що проявляється в реакції групування; задоволення почуття цікавості; емоційно-вольові розлади, які супроводжується підвищеним рівнем тривожності; потреба виходу із стресової ситуації;
- біологічні – вроджені порушення психіки; спадковість; проблеми та збої в роботі гормональної та ферментативної системи; ураження головного мозку і спричинені ними дисфункції мозку; травми і ускладнення після перенесення важкої хвороби [5].

М. Фіцула головною причиною відхилень у поведінці називає соціальну несправедливість. Дане поняття позначає невідповідність та нерівномірність взаємин у суспільстві, та визначає систему соціальних відносин в загальному вигляді. Наслідки несправедливості суспільства на макрорівні проявляються у вигляді соціальних конфліктів, аномалій, утворень неформальних організацій та груп у суспільстві, послаблення соціального контролю та соціальних зв'язків [8].

Психологічний дискомфорт, загальна втрата духовних орієнтирів, негативні переживання, несформованість у великої частини дітей та молоді милосердя, совісті, почуттів терпимості, толерантності, честі, доброти девальвація загальнолюдських цінностей – це є

причинами аморальної, деструктивної поведінки дітей та молоді і зумовлює виникнення відчуття нудьги, апатії, нерозуміння сенсу життя, відчуття своєї непотрібності. Морально-етичним фактором, який зумовлює розвиток девіантної поведінки є зниження рівня моральності суспільства, його бездуховність, відчуженість особистості. Байдушність навколишнього середовища до проявів девіантної поведінки дітей та молоді, особливо до тих, які походять з неблагополучних сімей, а також несприятливі умови життя й виховання в родині, проблеми з навчанням, пов'язані з труднощами засвоєння знань, невміння будувати взаємини з оточуючими і конфлікти, які виникають на основі цього, різні психофізичні проблеми зі здоров'ям, здебільшого призводять до втрати сенсу життя та до кризи духу [8].

О. Змановська виокремлює такі групи, що детермінують девіантну поведінку особистості:

- соціальні – визначаються несприятливими соціальними, економічними, політичними й іншими умовами існування суспільства;
- соціально-психологічні – пов'язані з несприятливими особливостями взаємодії особистості зі своїм найближчим оточенням, з негативним впливом останнього на розвиток особистості;
- педагогічні – виявляються в недоліках сімейного та шкільного виховання;
- індивідуально-психологічні – пов'язані з наявністю певних характеристик індивіда, що ускладнюють процес його соціалізації [4].

Зокрема, серед соціальних детермінант девіацій у поведінці підлітків особливу роль відіграють засоби масової комунікації. Необхідно також зважити на несприятливу екологічну ситуацію. Адже, як показують результати досліджень, екологічні чинники здатні провокувати агресивну поведінку, вони позначаються на генетичному коді, спричинюючи, зокрема, спадкову (генетичну обтяженість) щодо адиктивної поведінки, погіршення стану фізичного і психічного здоров'я, збільшення кількості осіб, схильних до депресії, нав'язливих страхів тощо [4].

Серед соціально-психологічних детермінант девіантної поведінки підлітка слід насамперед вказати на особливості його взаємодії із сім'єю і, зокрема, на досвід спілкування з батьками.

На думку В. Сорочинської причинами можуть також стати порушення взаємодії педагога з дитиною; слабке знання педагогом умов життя та особливостей дитини; недостатня робота з батьками; неправильне використання методів заохочення та покарання; авторитарне і грубе спілкування педагога; недостатнє керівництво над організацією та здійснення навчально-виховного процесу [6].

У розвитку девіантної поведінки особливу роль відіграють індивідуально-психологічні чинники: особливості локусу контролю і рівень самоповаги особистості, що актуалізуються в

підлітковому віці. Відповідно до теорії девіантної поведінки, поведінку, що відхиляється від загальноприйнятих норм, можна розглядати як засіб підвищення самоповаги і психологічного самозахисту. Адже кожна людина прагне до позитивного Я-образу, відповідно низька самоповага переживається як психотравмуючий стан, якого особистість хоче позбутися. Це спонукає її до вчинків, у яких вона прагне підвищити рівень самоповаги, долаючи виявлені недоліки [4].

Таким чином, девіантна поведінка особистості є надзвичайно складною формою соціальної поведінки особистості, що визначається системою взаємопов'язаних чинників. Основними чинниками, що зумовлюють розвиток девіантних форм поведінки підлітків, є зовнішні та внутрішні чинники а саме: біологічні, соціальні, педагогічні, соціально-психологічні та індивідуально-психологічні (внутрішньо-особистісні). Найбільш досліджуваними та, відповідно, найбільш важливими з них автори вважають соціально-психологічні чинники, зокрема вплив сімейного клімату та виховання. Вагомим внутрішнім чинником відхилень поведінки підлітка від соціальних норм є також індивідуально-психологічні якості, а саме мотиви та цінності, когнітивна та емоційна сфера, локус контролю та самоповага.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: навч. посіб. : Центр учбової літератури, 2009. 208 с.
2. Бондарчук О.І. Психологія девіантної поведінки. К.: МАУП, 2006. 92 с.
3. Вольнова Л. М. Профілактика девіантної поведінки підлітків: навч.-метод. посібник до спецкурсу «Психологія девіацій» для студентів спеціальності «Соціальна робота» у двох частинах. Ч. 1. Теоретична частина. К., 2016. 188 с.
4. Змановская Е. В., Рыбников В. Ю. Девиантное поведение личности и группы: учебное пособие. СПб.: Питер, 2010. 352 с.
5. Квітковська Н. В. Психологія девіантної поведінки учнів: навч.метод. посібник. Миколаїв, 2010. 240 с.
6. Сорочинська В. Є. Основи превентивної педагогіки : навч. посіб. Вінниця : Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М.Коцюбинського, 2008. 173 с.
7. Стегній О. Г. Девіантна поведінка. Енциклопедія Сучасної України: НАН України, НТШ. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2007
8. Фіцула М. М., Парфанович І. І. Відхилення у поведінці неповнолітніх: шляхи їх попередження та подолання : навч.-метод. Посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. 43 с.

*Котовська Христина
Науковий керівник – проф. Радчук Галина*

ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО КОРЕКЦІЇ СТРАХІВ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Страхи посідають особливе місце в життєвому досвіді дитини, яка починає освоювати навколишній світ і своє місце в ньому. Страх має важливе значення для її розвитку, є важливою ланкою в регуляції соціальних контактів і поведінки, якщо точно виконує свої функції. Одне з основних завдань дитячого віку полягає у тому, щоб навчитися продуктивно опрацьовувати страхи, і виходити з цих ситуацій неушкодженим і збагаченим новим досвідом. Не випадково у більшості психологічних шкіл питанням психологічної корекції і подолання страхів у дитячому віці приділяється велика увага.

За сучасними науковими даними, дитячі страхи є природним явищем. Вони виникають у віці двох-трьох років, і у процесі їх опрацювання, за умови нормального розвитку, зникають. Навчитися переживати страх і долати його необхідно для нормального функціонування психіки, а отже, страхи можуть слугувати показником дорослішання (Л. Бобро, О. Васильченко, Н. Карпенко, І. Леус, Л. Олійник, Я. Омельченко, Н. Пов'якель, Л. Райчук та ін.). Проте аналіз праць, присвячених проблематиці психологічної корекції страхів дошкільників, показав, що чимало наукових узагальнень з цього питання є досить неоднозначними, амбівалентними або й суперечливими. З огляду на зазначене, актуальність означеної проблеми є незаперечною.

Мета статті – обґрунтувати психологічні підходи до корекції страхів у дошкільному віці.

Страх є базовою емоцією людини, яка актуалізується однією з перших у найбільш ранні періоди її життя, в ранньому дитинстві, і супроводжує її в усі вікові періоди, виконуючи важливі психологічні функції. Головна функція страху – захищати людину від небезпек і необачних вчинків.

Сучасні підходи до психологічної корекції страхів у дітей дошкільного віку достатньо різноманітні. Основними напрямками психологічної корекції страхів у дошкільників є: інформаційно-просвітницький; фасилітаційний; поведінковий. Так, робота в інформаційно-просвітницькому напрямі розширює інформованість дорослих щодо дитячих страхів, особливостей їх успішного опрацювання та доступних копінг-стратегій, що покращить якість знаннєвої бази дорослих і уможливить набуття нового досвіду [6]. Фасилітаційний напрям покликаний налагодити емоційну, засновану на довірі, взаємодію дитини й дорослого в напрямку психологічної корекції страхів [2]. Поведінковий напрям передбачає спільну діяльність дітей і дорослих та відносини співучасті [5]. Кожен із означених напрямів психолого-педагогічного супроводу становить окрему цінність, однак, усі вони разом здатні справити позитивний системний ефект на відносини «дорослий-дитина», зокрема у питанні емоційної взаємодії та продуктивного опрацювання страху дитиною.

Щоб ефективно здійснювати психологічну корекцію страхів у дітей дошкільного віку, дорослі (насамперед педагоги, дитячі психологи і батьки) мають бути: 1) належно інформовані щодо особливостей дитячих страхів та їх еволюції, природних ресурсів дитини з опрацювання і подолання страхів; 2) орієнтовані на розуміння внутрішнього світу дитини; 3) компетентні у головних питаннях дитячого розвитку та позбавлені «наївного реалізму» з цього приводу; 4) обізнані щодо форм і засобів допомоги дітям у подоланні страхів та пов'язаних із ними станів; а також повинні: 5) усвідомлювати власну роль і відповідальність за психологічний комфорт і розвиток дітей [8].

Інформаційно-просвітницький напрям психологічної корекції страхів у дітей дошкільного віку, виходить за межі роботи психолога з дітьми. Це насамперед робота з вихователями, батьками, що передбачає: підвищення фахової компетентності вихователя з діагностики дитячих страхів і стратегій подолання цих страхів дітьми; підвищення інформаційно-просвітницької компетентності вихователів, фахових носіїв знань для батьків щодо природи і джерел дитячих страхів та продуктивних копінг-стратегій з їх подолання; підвищення інформаційної компетентності батьків, усвідомлення ними значення природних вікових страхів у життя старшого дошкільника та усвідомлення ними власних можливостей із надання належної підтримки дитині, яка не здатна впоратися з власним страхом [6].

Коло питань, пов'язаних із психологічною корекцією страхів у дітей дошкільного віку, реалізується у професійній психологічній підтримці. Аналіз наукових джерел дозволив виділити основні напрямки психологічної підтримки в системі корекції страхів у дітей дошкільного віку: 1) підтримка як виховання (створення умов, що сприяють успішному розвитку дитини); 2) підтримка як захист (підтримка забезпечує безпеку, інтереси і права в процесі особистісного, життєвого самовизначення); 3) підтримка як індивідуалізація (передбачає перманентну готовність дорослого адекватно відреагувати на запит дитини про взаємодію, ствердження її власної спроможності) [3, с. 36-37].

На першому плані постають партнерські стосунки дорослого з дитиною, засновані на довірі один до одного і вірі дорослого в природний «здоровий глузд» дитини і її здатність продуктивно використовувати підтримку дорослого в ситуаціях спільної діяльності. Це створює необхідні для ефективної взаємодії емоційно-позитивний фон і пізнавальну мотивацію [2, с. 45]. Метою підтримки є створення умов для розвитку дітей дошкільного віку, що складаються з атмосфери фізичної та психологічної безпеки вихованців, задоволення їх інтересів та умов індивідуально-особистісного розвитку.

Психолого-педагогічна підтримка в системі психологічної корекції страхів у дітей дошкільного віку здійснюється за допомогою спеціальних технік. До технік психолого-педагогічної підтримки можна віднести: опіку; турботу; захист; наставництво; партнерство; допомогу; емоційну підтримку тощо. Вони розрізняються за ступенем участі дорослого в житті дитини [5]. Логіка підтримки полягає у послідовному створенні педагогічних умов, підготовки педагогів до реалізації психологічної підтримки за допомогою варіативного вибору зазначених технік [1].

Вибір технік психологічної корекції страхів у дітей дошкільного віку обумовлений професійною підготовкою дорослого і готовністю дітей до копінг-поведінки. Він знаходиться в континуумі від максимальної допомоги дорослого при неготовності дитини самотійно долати труднощі (опіка, турбота, захист) до менш вираженого включення дорослого та делегування дитині значної частки самотійності та відповідальності (наставництво, партнерство, допомога) і аж до «відсутності» допомоги, або «прихованої присутності», коли дитина може самотійно

впоратися із завданнями чи ситуацією і потребує лише емоційної підтримки (емоційна підтримка) [7].

Процес соціалізації страху у дитини значною мірою зумовлений найближчими дорослими, які застосовують різні техніки. Так, Л. Бобро вважає, що розумний підхід повинен включати в себе виховання деякої частки толерантності до страху, навчання прийомам протистояння йому, а також розвиток навичок уникнення небезпечних стимулів або зниження їх інтенсивності. Позитивний приклад батьків – найефективніший спосіб навчання дитини конструктивним взаєминам з емоцією страху [1].

Важливим є поведінковий напрям в системі психологічної корекції страхів у дітей дошкільного віку. Станом на сьогодні переважна більшість дошкільників перебуває під впливом тих чи тих негативних чинників, які можуть депривувати її емоційний розвиток і призвести до порушень її емоційної сфери, активувати страхи. Саме тому емоційний розвиток дітей потребує належного і досить активного психолого-педагогічного супроводу усіх дітей (а не тільки «груп ризику»). З огляду на це, вчені розробляють програми, які містять поведінковий напрям – підтримки та співучасті [4]. Така робота переважна розрахована приблизно на 2 місяці (за умови здійснення певних форм роботи, орієнтовно 2 рази на тиждень) і складається з різних видів занять та бесід, тривалість яких до 20 хв. Дітей доцільно розподілити у групи до 10 осіб у кожній. Перевага надається груповим формам роботи з дітьми, оскільки вони надають змогу обмінюватися емоціями та навчатися продуктивним стратегіям їх опрацювання, запозичуючи від інших, самостійно їх опрацьовуючи та переводячи в арсенал особистого досвіду.

З метою корекції страхів у дошкільному віці використовують кілька груп ігрових психотерапевтичних технік і вправ: 1) на фантазування, що передбачає направлену візуалізацію й активацію уяви; 2) на складання історій, що сприяють завдяки різноманітним прийомам розвитку вербальних навичок; 3) техніки художньої експресії, засновані на використанні різноманітних зображувальних матеріалів, що допомагають дитині впоратися з емоційними порушеннями; 4) використання в ігрових ситуаціях іграшок та різноманітних предметів; 5) групові вправи, що призначені для роботи в різноманітних умовах і з різними групами дітей; 6) бесіди з дітьми на різні теми, що стосуються емоцій страху і тривоги [6].

Ефективними методами є ті, що засновані на використанні емоційних символічних засобів і форм. Одним з таких методів є арт-терапія, яка надзвичайно ефективна для зняття емоційного напруження і переформатування негативних емоцій на позитивні [5]. Для роботи з дітьми надзвичайно ефективним є такий матеріал, як пісок. Пісочна терапія не лише знімає тривогу й емоційну напругу, але й допомагає дитині активувати позитивні емоції [2]. Важливим засобом психологічної корекції страхів є комунікативні ігри та вправи. Під час їх виконання відбувається тренування здатності невербального впливу дітей один на одного. Комунікативні ігри спрямовані на закріплення почуття єдності групи й уміння домовлятися один з одним [4].

Отже, робота з емоціями дитини та будь-які заходи з психологічної корекції страхів у дітей дошкільного віку мають бути орієнтовані на створення для дитини комфортної соціальної ситуації розвитку, виходячи насамперед з її природних вікових інтересів і потреб. Проведення роботи з емоціями дітей, вихователями та батьками, повністю спрямоване на покращення емоційного та загального психічного стану дітей у групі, а також попередження негативних проявів у взаємодії дітей між собою та дорослими, для чого проведуться групові та індивідуальні заняття з дітьми, спрямовані на розвиток їхньої емоційної сфери, оволодіння навичками спілкування один з одним, виявлення та розуміння власних емоцій, а також емоцій інших людей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бобро Л.В. Виховання у старших дошкільників уміння долати страх : посібник. Ніжин : Вид. НДУ ім. Миколи Гоголя, 2017. 74 с.
2. Васильченко О. А. Ігрова терапія як метод соціальної роботи з дітьми дошкільного віку. Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право, 2013. Вип. 3 (19). С. 44–48.
3. Карпенко Н.В. Дитячі страхи. Психологія їх подолання. Київ : Главник, 2007. 144 с.
4. Леус І. Долаємо дитячі страхи : корекційно–розвивальні заняття. Вихователь–методист дошкільного закладу. 2016. № 7. С. 36–40.
5. Олійник Л. Психокорекція дитячих страхів. Дошкільне виховання. 2011. №2. С. 22–25.
6. Омельченко Я., Кісарчук З. Психологічна допомога дітям з тривожними станами. Київ : Шкільний світ, 2008. 112 с.
7. Пов'якель Н., Скляренко О. Психологія дитячих страхів. Бібліотека «Шкільного світу». Психолог. Бібліотека. 2011. № 1. С. 3–126.
8. Райчук Л. Дитячі страхи : діагностика та корекція. Бібліотека Шкільного світу. Психолог. Бібліотека. 2014. №4. С. 3–120.

*Дуда-Ванжула Ірина
Науковий керівник – викл. Гончаровська Галина*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ

Сучасна система освіти ставить високі вимоги до всіх аспектів діяльності викладача в ній. Навчальний процес у вищих навчальних закладах потребує високого рівня знань, широту вмінь, володіння ефективними способами навчання і, в першу чергу, всебічно розвиненої особистості педагога. Численні дослідження підтверджують, що педагогічна діяльність – одна з найбільш емоційно навантажених, часті соціальні контакти, високий рівень непередбачуваності педагогічних ситуацій та низка організаційних й індивідуальних чинників спричиняють схильність педагога до професійного вигорання, що зрештою призводить до дестабілізації освітнього процесу загалом. Недостатній рівень обізнаності викладачів щодо особливостей формування, перебігу й наслідків професійного вигорання змушує численну кількість фахівців страждати від виснажливих симптомів вигорання. Для зниження рівня негативного впливу емоційного, розумового й фізичного виснаження викладачів на їх професійну діяльність та стан психічного й фізичного здоров'я, необхідний детальний аналіз передумов та стресогенних чинників, що сприяють підвищенню рівня схильності до професійного вигорання.

Проблема професійного вигорання знайшла відображення в працях вітчизняних і зарубіжних вчених, які займаються вивченням змісту й структури цього феномену (М. Буриш, Дж. Грінберг, М. Карамушка, Л. Китаєв-Смик, Н. Левицька, М. Лейтер, В. Орел, Т. Форманюк, Х. Дж. Фрейденбргер, У. Шауфелі та ін.). Праці В. Бойко, Н. Водоп'янової, С. Джексон, К. Маслач, Т. Ронгинської, О. Старченкової присвячені вивченню й розробці методів діагностики професійного вигорання. Прояви даної проблеми серед педагогів досліджуються О. Барановим, В. Зеньковським, Л. Колесніковою, Ю. Львовим, А. Шафрановою та ін. Аналіз наукових досліджень дав змогу встановити, що особливо гострою є проблема професійного вигорання педагогів вищої школи. Тема дослідження набуває актуальності в зв'язку зі значною роллю особистості викладача в навчальному процесі. Специфіка педагогічної діяльності вимагає ефективної мобілізації внутрішніх енергоресурсів фахівця, що є неможливим без своєчасного виявлення, попередження та профілактики феномену професійного вигорання.

Метою статті є висвітлення основних чинників та передумов професійного вигорання. Вперше термін «професійне вигорання» (англ. – «burnout») використано в 1974 році американським психіатром Х.Дж. Фрейденбергером, який увів це поняття для характеристики психічного стану людей, які інтенсивно спілкуються і постійно знаходяться в емоційно навантаженій атмосфері при виконанні професійних обов'язків, взаємодіють в системі «людина-людина» [6]. К. Кондо пропонує розглядати професійне вигорання як стан дезадаптованості, що зумовлений інтенсивним міжособистісним спілкуванням і надмірними робочими навантаженнями [2]. Американський психолог К. Маслач визначає професійне вигорання як стан емоційного й фізичного виснаження, що характеризується негативним ставленням до роботи й формуванням неадекватної самооцінки фахівця [7]. Канадський вчений Г. Сельє порівнює професійне вигорання з третьою стадією загального адаптаційного синдрому – стадією виснаження [11]. Литовський психотерапевт Р. Кочюнас пропонує розглядати професійне вигорання як психофізіологічний феномен, перебіг якого супроводжується фізичним, розумовим й емоційним виснаженням, що зумовлене тривалим емоційним навантаженням [2]. Нині синдром має спеціальний діагностичний статус у Міжнародній класифікації хвороб – 10: «Z73 – проблеми, пов'язані з труднощами в управлінні власним життям» [12, с. 51].

Існує три підходи до визначення синдрому професійного вигорання:

- 1) розгляд професійного вигорання як стану фізичного, емоційного і психічного виснаження, яке спричинене тривалим впливом емоційно навантажених умов спілкування. Цей підхід асоціює психофізичне вигорання із синдромом «хронічної втоми»;
- 2) тлумачення голландськими дослідниками професійного вигорання як двовимірної моделі, яка складається з емоційного виснаження й деперсоналізації особистості (негативні зміни в ставленні до інших чи до себе);

3) теорія американських вчених С. Джексон і К. Маслач, у якій професійне вигорання розглядається як тривимірна система. Згідно цієї теорії структура феномену професійного вигорання складається з емоційного виснаження, деперсоналізації й редукції професійних досягнень.

Емоційне виснаження, на думку вчених, проявляється у надмірній емоційній насиченості, байдужості й зниженому рівні емоційного фону. Деперсоналізація простежується в деформації соціальних контактів, тобто появі залежності від них, або прояві негативізму в ставленні до соціального оточення. Редукція професійних досягнень знаходить відображення в двох основних тенденціях: негативному ставленні до себе, власних професійних здобутків, погіршенні ставлення до службових обов'язків; або в обмеженні власних можливостей і соціальних контактах. В 1981 році соціальний психолог К. Маслач в своїх дослідженнях визначила основні характеристики й ознаки професійного вигорання. До них учена віднесла зниження рівня професійної майстерності, емоційне виснаження, відчуття інтелектуальної перенапруги, зниження рівня самооцінки та появу негативізму в ставленні до соціального оточення. В 1983 році Е. Махер доповнив перелік симптомів психофізичного вигорання наступними: формування негативної «Я концепції», відчуття постійної перевтоми, безсоння, прояви агресії та підвищення рівня конфліктності, формування психосоматичних розладів. Нині симптоми професійного вигорання вивчені достатньо широко, проте не встановлена їхня чітка кількість. Грунтовна класифікація запропонована В. Шауфелі й Д. Ейзманном. У ній вчені розрізняють 132 симптоми професійного вигорання, які умовно згруповано в п'ять груп: афективні, фізичні, поведінкові, когнітивні й мотиваційні. Афективні симптоми психофізичного вигорання мають прояв в емоційно-почуттєвій сфері особистості, зумовлюючи розвиток депресії, знижуючи рівень емоційних і фізичних запасів працівника. Людина, яка страждає від афективних симптомів вигорання, переживає відчуття тривоги, роздратованості, страху. Фізичні симптоми професійного вигорання складаються з трьох категорій. До першої категорії належать різновиди психосоматичних розладів (порушення діяльності серцево-судинної системи, шлунково-кишкового тракту). Друга категорія включає скарги на фізичну слабкість: запаморочення, головний біль, біль в суглобах, в м'язах, безсоння. Третя категорія складається з окремих фізіологічних реакцій: зростання рівня холестерину, підвищення рівня артеріального тиску та ін. Поведінкові симптоми професійного вигорання пов'язані з підвищенням рівня збудження на індивідуальному психологічному рівні. На міжособистісному рівні симптоми професійного вигорання пов'язані або з уникненням соціальних контактів, агресивністю і конфліктністю. Професійна активність позбавлена ініціативності, творчості й зацікавленості до професійних обов'язків. Когнітивні симптоми професійного вигорання можуть проявлятися на індивідуальному психологічному, міжособистісному й організаційному рівні. Мотиваційні симптоми професійного вигорання на рівні особистості фахівця знаходять прояв у внутрішніх конфліктах між ідеалізованим уявленням про професійну діяльність і

реальними умовами праці [4]. Російський психолог Н.Самоукіна умовно поділяє симптоми професійного вигорання на три групи і пропонує наступну класифікацію:

1. Соціально-психологічні симптоми: безпідставне переживання негативних емоцій; підвищений рівень дратівливості; поява нервових зривів; байдужість, депресія, пасивність; тривожність; формування негативної установки щодо професійних перспектив; переживання відчуття страху й надмірної відповідальності;

2. Психофізичні симптоми: відчуття фізичного й емоційного виснаження; відчуття перевтоми; зниження рівня активності, енергійності, реактивності, сприйнятливості; головний біль, коливання ваги, безсоння; зниження рівня сенсорної чутливості;

3. Поведінкові симптоми: різка зміна розпорядку робочого дня; суб'єктивне відчуття появи труднощів при виконанні обов'язків; відмова від прийняття рішень в ході професійної діяльності, яка пояснюється колегам суб'єктивними, вигаданими аргументами; байдужість до результатів професійної діяльності, зниження рівня ентузіазму; уникнення виконання головних завдань, надмірна зосередженість на виконанні елементарних професійних дій; відстороненість від колег, поява надмірної вимогливості та критичності до соціального оточення; поява шкідливих звичок [8].

Аналіз наукових праць, дозволяє виділити дві основні групи чинників професійного вигорання: індивідуальні характеристики фахівців і особливості професійної діяльності. До характеристик особистості працівника що сприяють формуванню професійного вигорання належать наступні: високий рівень самоконтролю, емоційної лабільності; підвищена схильність до раціоналізації, тривожності, депресивності; психічна ригідність та ін. Серед організаційних чинників психофізичного вигорання виділяють наступні [1]: нераціональна організація робочого простору; високий рівень професійних навантажень, брак часу; відсутність інтересів за межами професійної сфери; недостатній рівень соціальної підтримки; неоднозначні вимоги до виконуваної роботи; безперспективна і одноманітна діяльність; нездатність впливати на процес прийняття рішень; недостатня матеріальна й моральна винагорода за виконувану діяльність; необхідність прояву емоцій, які не відповідають емоційному стану фахівця. Тривалий час головною причиною виникнення професійного вигорання вважалось перебування фахівця під впливом стресів професійного характеру. Нині чинники професійного вигорання умовно поділяють на емоційні, фізичні та соціальні. Більш поширена класифікація виділяє дві групи чинників психофізичного вигорання: внутрішні (пов'язані з особистісними властивостями фахівця) та зовнішні (психотравмуючі чинники професійної діяльності). Ці фактори здійснюють вплив на фахівця одночасно, виснажуючи людину невідповідністю між вимогами професії, потребами соціального оточення і наявними у фахівця ресурсами, призначеними для задоволення цих потреб. Прагнення працівника відповідати запитам суспільства призводить до перевтоми й виснаження його організму, що в свою чергу спричиняє

формування професійного вигорання. Російський психолог А.Маркова наголошує на визначальній ролі в розвитку професійного вигорання трьох факторів: рольового, особистісного й організаційного [3]. Вивчення ролі особистісного фактору в процесі формування професійного вигорання вимагає врахування віку фахівця, статі, професійного стажу, сімейного стану і соціального положення. Російський дослідник В. Орел особистісними характеристиками фахівця, які можуть зумовлювати розвиток професійного вигорання, вважає емпатійність, тривожність, інтравертованість, гуманність. [5]. А. Пайнс в своїх працях підкреслює значущість вивчення мотивів трудової діяльності, рівнів самостійності фахівців і контролю керівництва [10]. Британський психолог Д. Фонтана до загальних стресорів професійної діяльності відносить наступні [9]: нераціональна організація колективної діяльності (безвідповідальність, безсистемність у роботі); недостатня кількість робочого персоналу, виснажливий режим праці; порушення робочого режиму, понадурочна праця, що спричиняє виснаження, накопичення втоми, психологічне перевантаження; відсутність перспектив кар'єрного зростання, низька заробітна плата; формалізм, надмірний об'єм паперової роботи; непередбачуваність, нестабільність розвитку організації. Серед специфічних професійних стресорів Д. Фонтана розрізняє: рівень домагань працівника; відсутність регламентованих функціональних обов'язків; труднощі в сфері спілкування з колегами; байдужість керівника до ідей і потреб працівника; стресори побутового характеру (пов'язані з сімейними обставинами). Найбільш небезпечним періодом професійного вигорання педагога є початкова фаза, оскільки фахівець зазвичай не усвідомлює наявності проявів феномену, пояснює їх як повсякденну виснаженість. У таких випадках наявність психофізичного вигорання більш помітна під час спостереження за фахівцем, наприклад 120 Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II(9), Issue: 19, 2014 www.seanewdim.com в ході супервізії. Феномену професійного вигорання властиві певні характеристики, які допомагають у розпізнанні деформаційних процесів особистості викладача: невдоволеність роботою, розчарування в професійній діяльності; зниження рівня відповідальності; байдужість у ставленні до професійних обов'язків; почуття провини; невідповідність професійними вимогам та ін. Як висновок, слід відмітити, що інтенсивність впливу стресового чинника залежить від індивідуальних особливостей фахівця, його досвіду, від ставлення людини до ситуації що склалась. Психологічні установки фахівця на невдачі, невпевненість у собі, занижений рівень самооцінки лише посилюють негативний вплив стресів професійного характеру. Оскільки попередити розвиток професійного вигорання простіше, порівняно з процесом його усунення, то слід бути уважним до чинників, які сприяють розвитку психофізичного вигорання. Адже від рівня здатності викладача протистояти професійним стресам залежить не лише психофізичний стан фахівця, але і рівень якості вищої освіти загалом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гриник І. Психологічний аналіз синдрому професійного «вигорання» педагогічних працівників. Проблеми гуманітарних наук: Збірник наукових праць. Дрогобич: Ред.-вид. відділ ДДПУ. 2010. Вип. 25. С. 48-59.
2. Лэнгле А. Эмоциональное выгорание с позиций экзистенциального анализа: теоретическое исследование Вопросы психологии. 2008. №2. С. 3-16.
3. Маркова А. К. Психология труда учителя. Москва: Изд-во «Просвещение», 1993. 192 с.
4. Орел В. Е. Синдром психического выгорания личности. Москва: Институт психологии РАН, 2005. 330 с.
5. Райкова Е. Ю. Терапия и профилактика профессионального выгорания у представителей помогающих профессий. Молодой ученый. 2011. №5. Т.2. С. 92-97.
6. Ракицкая А. В. Симптоматика синдрома эмоционального выгорания у педагогов. Психологический журнал. 2011. №3-4. С. 48-54
7. Урбанович О. Здоров'я керівника. Попередження та подолання стресів і життєвих криз. Підручник для директора. 2006. № 12. С. 10–40.

Пастух Катерина

Науковий керівник – викл. Гончаровська Галина

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ

Незважаючи на велику кількість робіт, присвячених вивченню питання емоційного вигорання, дослідники вказують на відсутність єдиновірної теорії, яка могла б однозначно охарактеризувати і пояснити етіологію феномену. Дослідження характерологічних особливостей емоційного вигорання, чинників, які провокують виникнення вигорання і механізмів, які лежать в основі його розвитку мають особливу актуальність.

Метою статті є аналіз психологічних особливостей емоційного вигорання. Одним з дослідників феномену емоційного вигорання є В. Бойко. Будучи прихильником вивчення вигорання з позицій теорії стресу і загального адаптаційного синдрому, вчений визначає такі характеристики синдрому: «це вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на окремі психотравмуючі впливи [1]. Це професійна деформація особистості, що виникає під впливом зовнішніх (хронічно інтенсивна психоемоційна активність, підвищена відповідальність за діяльність, несприятлива психологічна атмосфера) і внутрішніх чинників (схильність до емоційної ригідності, інтенсивна інтеріоризація, слабка мотивація емоційної віддачі в професійній діяльності, морально-етичні дефекти і дезорієнтація особистості) [4]. С. Нартова-Бочавер [8] зазначає, що дане поняття утворює «розмите смислове поле». На думку В. Орел [9] «...існують досить суперечливі погляди на саме визначення вигорання, його структуру, механізми виникнення і генезу». Вчений вважає, що багато сучасних досліджень мозаїчні, тобто висвітлюють окремі сегменти вигорання і характеристики особистості, що його провокують, а це не дає можливість подати явище як цілісну концепцію [9]. «Синдром психічного вигорання – це багатовимірна конструкція, що включає набір негативних психологічних переживань і дезадаптивних патернів поведінки в результаті тривалого, інтенсивного стресу» [2].

Різноманіття симптомів емоційного вигорання створювало певні труднощі для формування загальної концепції. Ученні Т. Кокс, А. Гріффітс в загальній складності нарахували близько 150 найбільш поширених симптомів цього феномена. З них можна виділити 3 категорії: афективні: виснаження емоційних ресурсів, сльозливість, похмурість, перепади настрою; когнітивні: відхід від спілкування з колегами і клієнтами, почуття безвиході і безнадійності, цинізм, шаблонність відносин, ригідність мислення; мотиваційні: втрата властивих людині ентузіазму, старанності, захопленості. І навпаки, виникнення незадоволеності, розчарування, можлива відмова від посади.

Автори одні з перших зробили спробу систематизувати виділені симптоми і створити інтегративну модель емоційного вигорання. Основними компонентами інтегративної моделі вчених є: висока мотивація, несприятлива робоча обстановка і застосування людиною неефективних копінг стратегій.

Загалом виокремлюють три доповнюючі один одного підходи до розуміння феномену емоційного вигорання: 1) індивідуально-психологічний підхід: розглядає суперечності між завищеними очікуваннями від роботи і щоденною реальністю; 2) соціально-психологічний: підкреслює специфіку «допомагаючих професій», що включає велику кількість неглибоких комунікацій з різними людьми, щонавантажуює психіку; 3) організаційно-психологічний: вивчає проблеми особистості в структурі організації (недолік автономії і підтримки, рольові конфлікти, неадекватний / недостатній зворотний зв'язок керівництва та ін.).

Найбільш значущими і теоретично обґрунтованими спробами пояснити природу і структуру феномена «вигорання» в психології на сьогоднішній день є концептуальні моделі К. Маслач і С. Джексон, А. Пайнс і І. Аронсон, А. Меламед [10]. На окрему увагу заслуговують процесуальні моделі емоційного вигорання.

Відповідно до трикомпонентної моделі К. Маслач і С. Джексон, вигорання – це відповідна реакція на тривалі професійні стреси міжособистісного спілкування, проявляє себе в трьох базових симптомах: емоційному виснаженні, деперсоналізації і редукції особистих досягнень [3]. Для емоційного виснаження характерно: знижений емоційний фон і відчуття емоційної спустошеності від постійної напруги і переживання стресових станів в процесі роботи з людьми. Деперсоналізація передбачає цинічне ставлення до професійної діяльності та об'єктів своєї діяльності. Редукція особистих досягнень проявляється в тенденції втрачати почуття власної значущості в професійному середовищі [4]. Автори акцентують, що симптоми емоційного вигорання можуть існувати і в інших станах в якості окремих елементів. Але тільки в комплексі вони утворюють синдром вигорання [8].

Автори однофакторної моделі А. Пайнс і І. Аронсон представляють вигорання, як сукупність симптомів: фізичного, емоційного і когнітивного виснаження, внаслідок тривалого перебування в емоційно перевантажених ситуаціях [11]. Виснаження є базовим компонентом вигорання. Основною причиною вигорання, вважає А. Пайнс, є безуспішні пошуки сенсу життя

в професійній сфері, в якій вирішальну роль відіграють особистісні потреби за змістом та значенням. Джерелом вигорання є відчуття недосяжності, незначності своєї праці, марності своїх зусиль. А. Пайнс і колеги застосовували свою методику не тільки в межах допомагаючих професій, але також при вивченні подружніх відносин, наслідків політичних конфліктів. Опитувальник А. Пайнс і І. Аронсон може застосовуватися для дослідження вигорання в будь-якій сфері, оскільки жоден з перерахованих симптомів не прив'язаний тільки до сфери професійної діяльності [11].

У концептуальному підході А. Меламед і її колег вигорання розглядається як багатовимірний конструкт, що включає в себе емоційне виснаження, фізичну і когнітивну втому, які разом формують ядро вигорання [10]. Ефективність цієї концепції була підтверджена дослідниками не тільки у випадку оцінки вигорання в професійній діяльності, але також і у пацієнтів, що звертаються за медичною допомогою у зв'язку з виснаженням, пов'язаним зі стресом. У цих дослідженнях використовували опитувальник SMBQ (The Shirom-Melamed Burnout Questionnaire), що містить такі субшкали: «фізична втома», «когнітивна втома», «напруга» і «апатія».

Особливу увагу слід приділити процесуальним моделям емоційного вигорання, які розглядають вигорання як динамічний процес, що прогресує у часі і містить певні етапи. У міру наростання емоційного виснаження проявляється і посилюється негативне ставлення до суб'єктів діяльності. Співробітник, схильний до вигорання, намагається емоційно дистанціюватися від контактів, тим самим перемогти виснаження. Одночасно з цим спостерігається схильність негативно оцінювати себе і занижувати досягнення.

Відповідно моделі М. Буріша, динаміка розвитку синдрому емоційного вигорання проходить наступні етапи та фази: попереджувальна фаза; фаза зниження рівня власної участі; розвиток емоційної реакції; поява деструктивної поведінки; поява психосоматичних реакцій; фаза розчарування та негативної життєвої установки. Науковець вважає, що спочатку виникають надмірні енергетичні витрати для високої позитивної мотивації, потім з'являються почуття втоми, розчарування та зниження цікавості до діяльності [6]. Автор зазначає, що характер розвитку динаміки симптому індивідуальний і обумовлений відмінностями в емоційно-мотиваційній сфері, а також умовами діяльності людини. На думку М. Буріша, трудоголізм в кінцевому підсумку веде до важкого емоційного стану – відчуття безпорадності і безперспективності свого становища, екзистенціальної порожнечі.

Висновки. Відтак, емоційне вигорання як змістовно, так і структурно розглядається як симптомокомплекс, що виникає внаслідок стресів; це динамічний процес, який розвивається в часі і просторі певної діяльності, веде до дезадаптації особистості та виконання нею обов'язків. Одним із важливих чинників виникнення емоційного вигорання є напружена і довготривала психоемоційна діяльність в умовах стресових міжособистісних стосунків та комунікацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко В. В. Синдром «емоціонального вигорання» в професіональному общении . Санкт-Петербург : Сударья, 1999. 256 с.
2. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром вигорання: діагностика и профилактика. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 336 с.
3. Грицук О. Основні підходи у дослідженні структури й динаміки синдрому емоційного вигорання у вітчизняній та зарубіжній психології. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. 2012. Вип. 42 (1). С. 51–57.
4. Кмить К. В., Попов Ю. В. Эмоциональное выгорание, не связанное с профессиональным стрессом. Обозрение психиатрии и медицинской психологии. 2013. № 3 С. 3–9.
5. Колтунович Т. А. Як не згоріти в полум'ї професії : теорія, діагностика, корекція : навч. метод. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. Чернівці : Родовід, 2016. 164 с.
6. Кузнецова А. А. Историко-генетический анализ феноменологического пространства «выгорания». Психологические науки. 2017. №3. С.45–55.
7. Лаврова М. Г. Теоретичний аналіз сучасних поглядів на поняття «емоційне вигорання». Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова. Психологія. 2014. Т. 19. Вип. 2 (32). С. 194–202.
8. Нартова-Бочавер С. К. «Copingbehavior» в системе понятий психологи личности. Психологический журнал. 1997. № 5. С. 20–28.
9. Орел В. Е. Синдром психического выгорания личности. Москва : изд-во ин-та психологи РАН, 2005. 329 с.
10. Melamed S., Shirom A., Toker S., Berliner S., Shapira I. Burnout and risk of cardiovascular disease: evidence, possible causal paths, and promising research directions. Psychol Bull. 2006. Vol. 132 (3). P. 327–353.
11. Pines A. M., Aronson E., Kafry D. Burnout. From Tedium to Personal Growth. New York : Free Press, 1981. P. 202–205.

*Гростянчук Яна
Науковий керівник – доц. Сіткар Віктор*

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТВОРЧОЇ ОБДАРОВАНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Актуальність дослідження. Сучасні зміни, які відбулися в суспільному розвитку України, її інтеграція в світовий освітній та інформаційний простір обумовлюють зростаючий соціальний запит на творчо орієнтовану особистість, здатну виявляти й реалізовувати себе у нестандартних умовах, гнучко й самостійно застосовувати набуті знання та компетенції у різних життєвих ситуаціях. Зміни характеру праці в сучасному світі роблять людський капітал більш цінним, ніж матеріальні активи.

Феномен обдарованості завжди привертав до себе увагу широкого кола фахівців: психологів, педагогів, культурологів та ін. спеціалістів. У вітчизняній системі освіти останнім часом відбулися значні реформи. Спрямованість школи на гуманістичні, особистісно-орієнтовані, та розвивальні освітні технології змінили ставлення до учнів, які виявляють неординарні здібності.

Дослідники, розвиваючи традиції Л. Виготського, С. Рубінштейна, Б. Теплова, пропонують комплекс різних методик розвитку обдарованості підлітків, обґрунтовуючи вирішення широкого спектру науково-практичних завдань діагностики, прогнозування розвитку інтелектуально-творчого потенціалу особистості, виховання й навчання обдарованих дітей в освітньому процесі (Д. Богоявленська, В. Дружиніна, А. Матюшкіна, Я. Пономаріва, В. Шадрікова, М. Шпак та ін.) [7, с. 78].

Термін «обдарованість» походить від слова «дар», який означає особливо сприятливі внутрішні передумови розвитку людини. «Обдарованість – це поведінка, що характеризує здібності і може виявлятися у різних сферах діяльності», – доводить американський психолог Дж. Рензуллі. Обдарованість – це генетично зумовлений компонент здібностей, що розвиваються у відповідній діяльності та деградують за її відсутності (В. Виготський, Н. Лейтес, О. Савенков). Фундаментом обдарованості, як зазначає П. Тадеєв, є задатки – спадкова передумова розвитку здібностей. Якщо вони не розвиваються, настає так зване «заморожування» задатків – такий механізм знищення будь-якої обдарованості [9].

Творчість – це діяльність людини, спрямована на створення якісно нових, невідомих раніше духовних та матеріальних цінностей. Необхідними компонентами є фантазія і увага [2].

Творча обдарованість – це обдарованість, яка виявляється у нестандартному баченні світу, нешаблонному мисленні [3].

Талановиті діти – це той ресурс, з якого створюється інтелектуальна еліта. Інтелектуальну еліту будь-якого народу становлять особистості творчі, яскраві, мислячі. Щоб це потенційне національне багатство зберегти й примножити, необхідно вміти відбирати таких дітей, допомагати їм знайти себе й правильно оцінити, підтримувати їхній розвиток. Обдаровані діти мають бути об'єктом спеціальних психолого-педагогічних і соціальних програм.

Мета статті – обґрунтувати теоретично поняття та особливості прояву творчої обдарованості в підлітковому віці.

Аналіз останніх публікацій. Проблема феномена творчості та його природі, формуванню та прояву творчих здібностей, їх діагностиці присвячено багато досліджень у психологічній науці. Зокрема, цим займалися В. Н. Ананьєв, Д. Б. Богоявленська, Л. С. Виготський, Л. С. Рубінштейн, Б. М. Теплов, Я. А. Пономарьов, А. Цибуля, В. О. Моляко, В. А. Роменець, В. Д. Шадриков та ін. Проблема творчості розглядали й зарубіжні дослідники: Дж. Гілфорд, Е. П. Торренс, Е. де Боно, Г. Айзенк, С. Мідник, К. Роджерс, Р. Стернберг, М. Воллах, З. Фрейд, Е. Фромм, Н. Коган, Т. Рібо, К. Юнг та ін.).

Крім зазначених вище дослідників, проблему розвитку творчого потенціалу порушено в наукових працях: (В. Давидова, О. Дьяченко, Д. Ельконіна, Є. Ільїна, О. Кравцової, В. Кудрявцева, А. Лукановської, Н. Лазарович, В. Маслової, О. Поддякова, Т. Піроженко та ін.).

О. Матюшкін у роботі «Концепція творчої обдарованості» висвітлює розвиток творчого потенціалу особистості в системі освіти. Л. Виготський розглядає обдарованість як генетично обумовлений компонент здібностей, що розвивається у відповідній діяльності.

Найбільш глибоко вивчив проблеми психології творчості В. Моляко []. Особливо цінний його підхід до вивчення обдарованості, де він якнайповніше структурував це психологічне явище.

Виклад основного матеріалу. В науковій літературі вказано, що поняття «обдарованість» було вперше вжите А. Тресем у розумінні слова «геній». У праці Хуана Уарте «Дослідження здібностей до наук», опублікованій у 1575 році, визначено види обдарованості, які притаманні людському роду, мистецтва і науки, які відповідають кожному обдаруванню та ознаки за якими можна впізнати відповідне обдарування» [2, с. 140].

За Б. Тепловим обдарованість – це якісно своєрідне поєднання здібностей, від якого залежить можливість досягнення більшого чи меншого успіху у виконанні тієї чи іншої діяльності [5]. За твердженням Л. Слободянюка, обдарованість – це не лише своєрідне поєднання здібностей людини, а ще й сукупність її особистісних характеристик [1].

На думку інших науковців В. Чудновського і В. Юркевича обдарованість розглядається як високий рівень розвитку загальних і спеціальних здібностей. Таким чином, аналіз праць вітчизняних та зарубіжних вчених дає змогу зробити висновок, що обдарованість – це комплекс задатків і здібностей, які за сприятливих умов дозволяють потенційно досягти значних успіхів у певному виді діяльності (чи діяльностей) порівняно з іншими людьми. Отже, обдарованість виступає як інтеграція різних здібностей з метою досягнення позитивних результатів конкретної діяльності [3, с.19].

Відповідно до енциклопедичного визначення за редакцією В. Оконь, обдарований учень – це особа зі спеціальними потребами, яка характеризується високим рівнем інтелекту (IQ вищий 130), легкістю в навчанні, високими досягненнями в науці, спеціальними здібностями вище за середні, широким колом інтересів, сильною мотивацією до науки, а також творчими досягненнями [4].

Обдарованість загальна – це рівень розвитку загальних здібностей, що визначає діапазон інтелектуальних можливостей людини і забезпечує досягнення значних успіхів у виконанні різних видів діяльності. Є основою для формування багатьох здібностей. Припущення про можливість існування обдарованості вперше висловив у середині XIX ст. Ф. Гальтон. На початку XX ст. Ч.-Е. Спірмен запропонував двофакторну теорію інтелекту, що ґрунтувалась на припущенні про існування фактора обдарованості загальної і фактора спеціальних здібностей. Це викликало дискусію між прихильниками існування загального фактора (Г.-Ю. Айзенк та ін) і множинності первинних інтелектуальних здібностей (Е.-Л. Торндайк, Л.-Л. Терстоун). У сучасній науці більшість дослідників визнають існування обдарованості загальної. Вони виокремлюють 2 види обдарованості загальної: інтелектуальну і творчу обдарованість (креативність). У факторних дослідженнях інтелекту було виявлено два незалежні типи: художню і практичну обдарованість. Більшість людей має риси обох типів. Загальна обдарованість є своєрідним поєднанням вродженого і набутого досвідом [8, с. 228].

Характеристика розвиненої обдарованості школяра та підлітків зокрема, включає три основних підструктури: високу пізнавальну активність, яка опирається на високо чутливу сенсоріку (сприймання, увага, пам'ять) та дивергентне мислення (оригінальність, критичність,

здатність до узагальнення, прогнозування); творчу інтерпретацію пізнавального досвіду (вміння порівнювати, зіставляти, аналізувати явища та події, бачити нове, реконструювати раніше створене, креативний підхід до рішення проблем, варіативність у рішенні задач та проблем); емоційну захопленість діяльністю (інтерес, харизматичність, впевненість у досягненні успіху, «відновлення» в разі неуспіху) [1, с. 203-204].

Вважаємо, що саме таке поєднання високого рівня перцептивних, інтелектуальних та емоційно-вольових якостей і їх позитивна моральна спрямованість забезпечує успіх обдарованого школяра у навчальній діяльності та самореалізації. Адже як для навчальної діяльності, вагоме значення має розвиток таких складових, як: самопізнання і самооцінки; самовизначення; саморегуляції; самоосвіти та самовиховання [4, с. 89].

Обдарована дитина характеризується п'ятьма ознаками, а саме: високим рівнем загального інтелекту; наявністю спеціальних здібностей; певними особистісними особливостями; впливом середовища. Як система обдарованість включає такі компоненти: анатомо-фізіологічні задатки; сенсорно-перцептивні блоки; інтелектуальні та розумові можливості; емоційно-вольові структури; високий рівень продукування нових образів, фантазія, уявлення і та ін. [5, с. 122].

Триколова модель обдарованості об'єднує: 1) інтелект (комплекс специфічних властивостей, здібностей вище середнього рівня – лінгвістичний, просторовий, музичний, логіко-математичний, тілесно-кінестетичний, особистісний (інтра- та інтер-особистісний)); 2) креативність (відносно автономна, самостійна, універсальна здатність особистості, що виражається в оригінальних засобах одержання продукту, в нових підходах до вирішення проблем, створення оригінального продукту); 3) мотивація (психічне явище, що спонукає до діяльності) [5, с. 130-131].

Творча обдарованість розглядається науковцями як індивідуальний, творчий, мотиваційний і соціальний потенціал, що дає можливість отримати високі результати. Творчо обдаровані особистості є носіями науково-технічного прогресу. Підлітки з творчим типом активності виявляють у ситуації невизначеності великі здібності до самостійного породження задач, питань, проблем та пошук їх вирішення.

Розвиток творчих здібностей обдарованих підлітків є унікальним та особливим, адже багато складових психіки підлітків знаходяться в стадії активного формування. Підлітків відрізняє підвищена пізнавальна активність, розширення обсягу знань, поява нових мотивів навчання, що дозволяє займатися самостійною творчою працею. Але головним є те, що саме в цьому віці відбувається інтенсивний розвиток логічного мислення (стадія формальних операцій, за Ж. Піаже), що визначальним чином впливає на всі інші пізнавальні процеси та інтелект у цілому. Суттєві зрушення відбуваються і в розвитку самосвідомості, відбувається активне становлення особистості [4; 6, с.57].

Висновок. Проблема раннього виявлення та подальшого розвитку обдарованості у наш час стає все більш актуальною. Талановиті діти – це той ресурс, з якого створюється інтелектуальна еліта. Інтелектуальну еліту будь – якого народу становлять особистості творчі, яскраві, мислячі. Щоб цю потенційно національне багатство зберегти й примножити, необхідно вміти дбати таких дітей, допомагати їм знайти себе й правильно оцінити, підтримувати їхній розвиток.

В сучасних умовах становлення особистості підростаючого покоління важливо: віднайти шляхи своєчасного виявлення в кожного вихованця інтересів, природних задатків, нахилів, здібностей, обдарованості; створити оптимальні умови для їх розвитку; визначити конкретні сфери можливого спрямування дитячого та підліткового творчого потенціалу. Цим займається евристика – наука, яка вивчає продуктивне творче мислення. Евристика людини не зводиться до формальних правил, а містить мотиваційні і емоційні компоненти, які значно звужують зону пошуку розв'язування [8, с. 115].

У психолого-педагогічних дослідженнях важливе місце належить проблемі діагностики і формування здібностей в умовах шкільного і професійного навчання як важливого фактору правильної організації професійної орієнтації і професійного відбору [8, с. 142].

ЛІТЕРАТУРА

1. Анікіна Н. Педагогічна підтримка обдарованості. Київ : «Шкільний світ» : Вид. Л. Галіцина, 2005. 128 с.
2. Нижник Г. Авторська корекційна розвивальна програма для обдарованих дітей / Г. Нижник // Психолог. № 25. 2006. С. 18-30.
3. Антонюк Л. Діагностика обдарованих дітей і підлітків – важливе завдання педагогічного колективу навчального закладу. Нова педагогічна думка. 2018. № 1. С. 140–146.
4. Басюк Н. А. Обдарованість: її виявлення та розвиток. Вісник Житомирського державного ун-ту ім. І. Франка. 2018. № 46. С. 17–20.
5. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень : монографія. / ред.: В. О. Моляко, О. Л. Музика; Державний фонд фундаментальних досліджень Міністерства освіти і науки України. Житомир : Рута, 2006. 320 с.
6. Обдарованість: сутність, структура, технології розвитку. Шляхи і методи забезпечення подальшого творчого зростання обдарованої молоді: наук.-метод. зб. / За заг. ред.. І.І. Якухна, Л.В. Корінної. Житомир: ЖОШПО, 2008. С. 78–89.
7. Гільбух Ю.З. Розумово обдарована дитина: Психологія, діагностика. Педагогіка. Київ, РОВО «Укрвузполіграф». 1993. 84 с.
8. Психологічна енциклопедія / Автор упорядник О.М. Степанов. Київ : «Академвидав». 2006. 424 с. (Енциклопедія ерудита).
9. Тадеєв П. Обдарованість і творчість особистості : американський підхід : монографія. Тернопіль : Навч. книга Богдан, 2008. 240 с.

*Жаловська Людмила
Науковий керівник – доц. Сіткар Віктор*

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ПОВЕДІНКИ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ З РІЗНИМИ АКЦЕНТУАЦІЯМИ ХАРАКТЕРУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Актуальність дослідження. Напружена й мінлива соціальна ситуація в суспільстві зумовлює зростання різних відхилень в особистісному розвитку і поведінці підростаючого

покоління. Колізії особистісного становлення у підлітковому віці породжують труднощі не лише сприйняття себе, а й дисгармонію у взаєминах з оточуючими, дискомфортне емоційне самопочуття під час спілкування з дорослими і ровесниками. У цьому значенні проблема психологічної корекції поведінки старших підлітків з різними акцентуаціями характеру набуває особливого значення.

Проблематика підліткових акцентуацій характеру у вітчизняній психології підліткового віку вивчена досить докладно. Так, вказана проблема висвітлюється у роботах А. Абрумова, В. Гур'єва, А. Захарова, І. Кона, А. Личко, С. Подмазіна та інших дослідників. Проте за останні десятиріччя, у зв'язку зі зміною умов життя, критерії оцінки та форма прояву акцентуацій характеру у підлітковому віці зазнали певних модифікацій і значно ускладнилися (В. Дворщенко, В. Нікітін, Ю. Попов). У зв'язку з цим, вивчення акцентуації характеру, а відповідно можливостей корекції їхніх деструктивних рис, зберігає свою актуальність.

Мета дослідження – обґрунтувати особливості психологічної корекції поведінки старших підлітків з різними акцентуаціями характеру.

Аналіз останніх публікацій. Підлітковий період є важливим етапом психічного та особистісного розвитку. Він характеризується особливими соціальною ситуацією, видами діяльності, новоутвореннями, специфічним перебігом кризи. Значні зміни відбуваються у розвитку інтелектуальної, спонукальної та емоційно-вольової сфер, самосвідомості підлітка. За несприятливих умов виникають труднощі у розвитку особистості, зокрема формування акцентуацій характеру. Знання психологами та педагогами закладу освіти особливостей психологічної корекції поведінки старших підлітків з різними акцентуаціями характеру дає їм змогу ефективно керувати психічним та особистісним розвитком дітей, попереджувати й долати труднощі.

Поняття «акцентуація особистості», або «акцентуація характеру», вперше ввів німецький психіатр і психолог, професор неврологічної клініки Берлінського університету К. Леонгард у 1964 р. Автор відштовхувався від уявлень психіатра П. Ганнушкіна про латентні, або компенсовані, психопатії [8].

На сьогодні існує досить багато визначень «акцентуації характеру», які тією чи іншою мірою відрізняються одне від одного. Наведемо ті з них, на які найбільш часто посилаються в науковій літературі. Більшість учених вважають, що акцентуації характеру є крайніми варіантами норми. Відмінність між патологічними та нормальними характерами, включаючи акцентовані, дуже важлива. По один бік цього поділу опиняються індивіди, які є об'єктами вивчення психологів, по інший – психіатрів. Так, А. Личко визначає акцентуації характеру як крайні варіанти норми, за яких окремі риси надмірно посилені, унаслідок чого виявляється вибіркова уразливість для певних психогенних впливів за доброї та навіть підвищеної стійкості до інших [6].

Ми дотримуємось визначення акцентуації, яке запропонували А. Реан та С. Лукін, – це дисгармонійність розвитку характеру, гіпертрофована вираженість окремих його рис, що обумовлює підвищену уразливість особистості відносно певного роду дій та ускладнює її адаптацію в деяких специфічних ситуаціях [9]. Ми вважаємо, що акцентуації не є психічними розладами, але за низкою своїх властивостей схожі з розладами особистості, що дозволяє зробити припущення про наявність між ними зв'язку.

Ще одним дискусійним питанням є типологія (класифікація) акцентуацій. За час існування поняття «акцентуація» було розроблено декілька типологій акцентованих особистостей. Перша з них (1968 р.) належить авторіві концепції К. Леонгарду [5]. Наступна (1977 р.) типологія була розроблена А. Личком [6].

Модель особистості за К. Леонгардом містить 12 типів акцентуацій, кожна з яких описана в його книзі «Акцентовані особистості» [5]. Оскільки автор працював у психіатричній клініці й мав справу з патологічними особистостями, його описи акцентуацій містять крайні, яскраво виражені прояви, типові для пацієнтів, але перебільшені з погляду норми.

А. Личко поділяє позицію К. Леонгарда, коли йдеться про акцентуації як про крайні варіанти норми, проте вважає, що правильніше було б говорити не про акцентовані особистості, а про акцентуації характеру. На думку Личка, «саме типи характеру, а не особистості в цілому, з її особливостями, нахилами та іншими структурними компонентами, описані в монографії Леонгарда, саме особливості характеру відрізняють ці особистості від інших» [6, с. 157].

Акцентуації зазнають динамічних змін, що зумовлює розвиток характеру: перехід від явної форми в латентну (вікова компенсація), перетворення акцентуації на «межову психопатію», і трансформація, що виражається в приєднанні до однієї акцентуації іншої, близької за змістом (перетворення гіпертима на циклоїда). При цьому, як підтверджують багато дослідників [2; 3; 7; 10 та ін.], майже половина людей належить до змішаних типів: проміжних (зумовлені ендогенними чинниками, наприклад, лабільно-циклоїдний, конформно-гіпертимний) і амальгамних (сформовані внаслідок нашарування рис одного типу на ендогенне ядро іншого, наприклад, гіпертимно-нестійкий, конформно-нестійкий).

Виклад основного матеріалу. У напрямку психологічної корекції поведінки старших підлітків з різними акцентуаціями характеру, використовують різноманітні форми роботи: психологічне консультування учнів і батьків, психологічне просвітництво учнів і особливий вид психологічного тренінгу та ін. [1]. Так, у процесі консультування психолог намагається: сформувати у підлітка здатність об'єктивно підходити до особливостей свого характеру; розширити діапазон можливих способів поведінки підлітка в тяжких для нього ситуаціях; необхідно допомогти підлітку осмислити зі значущими для нього позиціями можливі проблеми; також важливо спільно з підлітком сформувати позитивну програму майбутнього [7].

Для різних типів акцентуацій пропонуємо ряд заходів щодо їх корекції [1; 4; 7; 8; 11; 12 та ін.].

Так, вимогами в індивідуальному підході і корекції при гіпертичному типі акцентуації підлітків є створення умов для прояву ініціативи підлітка, чітке аргументоване визначення обов'язків і меж прийнятної поведінки підлітків, уникання гіперопіки, доброзичлива неавторитарна позиція дорослого, підкреслено поважна форма спілкування, вплив через вміле формування колективної думки.

Циклоїдний тип. Загальні вимоги до корекційної роботи: раціональний розподіл сил, достатній відпочинок, профілактика перевтоми; встановлення з підлітком теплих доброзичливих стосунків з боку дорослих («поговорити по душах», підтримувати цікаву для підлітка бесіду, тактичне підкріплення успіху підлітка); категорично не можна спровокувати конфліктів в період «спаду» (краще вже дочекатись «підйому»).

Загальні вимоги до корекції при лабільному типі акцентуації: комфортний клімат у сім'ї, класі, часті позитивні підкріплення, одобрення, не можна проявляти найменшу грубість, категоричність, вказувати на погані риси, докоряти в несерйозності, демонстративно невербально проявляти негативне ставлення до підлітка, необхідно проявляти симпатію.

Астено-невротичний тип. Вимоги – виховувати в умовах піклування, любові, оптимізму, згоди і єдності вимог до дитини з боку дорослих. Профілактика і лікування хронічних захворювань, які призводять до астенізації. Не можна при цьому використовувати жартівливо-насмішливу «стимуляцію» астено-невротика. Необхідна розумна організація режиму дня.

Сензитивний тип. Необхідно установити довірливий контакт з підлітком, тактичні взаємостосунки з ним. Створення умов для самореалізації в цікавих для нього видах діяльності, розвитку загальних і спеціальних здібностей: музика, танці, художня гімнастика тощо, наявність в домі хорошої бібліотеки і можливості спілкування з близькими друзями.

Тривожно-педантичний тип – у підлітка необхідно формувати оптимістичні стереотипи, розвивати емоційність, образність, уявлення (ефективна арттерапія), необхідно створювати умови для підвищення його самооцінки через співробітництво з підлітком у засвоєнні ним навичок самостійної поведінки. Необхідно формувати у підлітка вміння виділяти головне і не тривожитись через дрібниці, знижувати почуття моральної відповідальності і провини.

Інтровертований тип – включення в групу лише зі згодою самого підлітка (необхідно пам'ятати, що інтровертований підліток при самостійній роботі скоріше досягає поставлених цілей), терпеливо відноситись до «чудернацьких» аспектів типу. Необхідно навчати висловлювати свої почуття і розуміти почуття і стан інших, вмінню спілкуватись.

Збудливий тип – необхідний загальнокультурний і інтелектуальний розвиток, розвиток навичок спілкування і саморегуляції, залучення підлітка до взаємодії з важливими для нього дорослими на досягнення цікавої мети (позиція дорослого – не провокувати конфліктів, враховувати афективну бурхливість). Необхідно навчати самоконтролю, вмінню відмовлятися від нерозумних бажань, які приносять шкоду йому та іншим.

Демонстративний тип – створення оптимальних умов для розвитку загальних, часткових і спеціальних здібностей, об'єктивне ставлення до успіхів і залучення підлітка. Алгоритм корекції: 1) гіперувага (дорослий часто звертає увагу на підлітка), 2) вибіркова увага (дорослий підкріплює своєю увагою позитивні реакції поведінки підлітка, намагаючись ігнорувати рецидиви демонстративності), 3) стабілізація результатів оперантної зумовленості за рахунок чисельності і напряду уваги дорослого в залежності від поведінки старшого підлітка.

Нестійкий тип – необхідно встановити повний (але не принижуючий особистісної гідності) контроль за поведінкою і діяльністю підлітка. Чітко регламентувати навчальну, позанавчальну діяльність, дозвілля, дотримуватись режиму дня, виключити можливість появи неструктурованого і неконтрольованого вільного часу підлітка. Корисно стимулювати ініціативу підлітка, надавати йому нескладні, але різні завдання, важливо сформувати у підлітка осмислення неминучості покарання за проступок [2].

Висновок.. Отже, акцентуації рис характеру особистості як психологічний феномен становлять великий інтерес для дослідників, проте проблема акцентованих особистостей як у теоретичному, так і в методичному планах залишається значною мірою відкритою. Вивчення особливостей впливу акцентуації характеру на поведінку підлітків, знання «місць найменшого опору» в характері старшого підлітка створює умови щодо розробки та впровадження заходів із психологічної корекції поведінки старших підлітків з різними акцентуаціями характеру, враховуючи особливості прояву кожного типу акцентуації. При цьому доцільно скорегувати, зменшити акцентуйовані риси характеру, спрямувати їх у продуктивне, позитивне русло діяльності. Все це вимагає особливих умінь з боку психолога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Джонсон С. М. Психотерапия характера : практическое руководство. Москва : Центр психологической культуры, 2001. 356 с.
2. Еникеева Д. Д. Пограничные состояния у детей и подростков. Москва : Владос, 1998. 272 с.
3. Запухляк О. З. Вплив акцентуацій характеру на агресивність у підлітковому віці: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хмельницький, 2006. 20 с.
4. Козляковский П.А., Сичко С.М. Психодиагностика и саморегуляция характерологических особенностей ученика. Николаев, 1996. 70 с.
5. Леонгард К. Акцентуированные личности. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. 316 с.
6. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Санкт-Петербург : Речь, 2009. 256 с.
7. Малихіна Т.П., Сердюк Н.І. Технологія корекційно-розвивальної роботи з підлітками : навч. посіб. Бердянськ : БДПУ, 2015. 131с.
8. Морозюк С. Н. Акцентуации характера и рефлексия. Москва : Владос, 2000. 234 с.
9. Психология и психоанализ характера: хрестоматия / К. Юнг, У. Шелдон и др. Самара: БАХРАХ, 1997. 640 с.

10. Трус И. Модель социально-педагогического сопровождения подростков с акцентуациями характера. Воспитание школьников. 2013. №3. С. 26–32.
11. Фадеева Е. В. Типологический анализ акцентуаций характера. Коррекционная педагогика. 2006. №4. С. 17–27.
12. Яцентюк О. Як допомогти підлітку з «важким» характером. Шкільний світ. 1999. № 13–14. С. 12–19.

*Ковальова Олександра
Науковий керівник – доц. Сіткар Віктор*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДЦП: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Актуальність дослідження. Сучасний стан суспільних процесів дозволяє констатувати той факт, що природний розвиток соціально-комунікативної активності молодших школярів з дитячим церебральним паралічем (ДЦП), коло спілкування яких обмежується лише родиною та закладами освіти, нижчий за дітей без порушень фізичного або психічного розвитку. Цю проблему дозволяє вирішити цілеспрямована психолого-педагогічна корекційно-розвивальна діяльність з формування соціально-комунікативної активності таких дітей в закладах освіти.

Дитячий церебральний параліч (ДЦП) – це група непрогресуючих синдромів, які є наслідком недорозвитку або ушкодження мозку в пренатальному, інтранатальному та ранньому постнатальному періодах і характеризуються затримкою і патологією рухового, мовного та психічного розвитку [12]

Особливо важливим завданням у психолого-педагогічній діяльності з розвитку соціально-комунікативної активності дітей з ДЦП є набуття комунікативних навичок та досвіду активної комунікативної взаємодії. Це не можливо вирішити традиційними методами. Ефективнішими стають інноваційні психологічні технології. Функції психолога, який працює з дітьми з особливими потребами в закладах освіти: соціальна адаптація, соціалізація, соціальний розвиток дітей; психологічна підтримка дітей та їх сімей; участь у проектуванні та функціонуванні виховного середовища, яке сприяє розкриттю особистості дітей; психологічна робота з батьками; причинна діагностика (розкриття причин виникнення тих або інших соціальних перепон розвитку особистості); розробка психолого-педагогічних рекомендацій, які сприяють розвитку комунікативної діяльності, соціалізації, соціальної адаптації таких дітей [7].

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз характерних особливостей спілкування дітей молодшого шкільного віку з ДЦП та охарактеризувати значення спілкування у життєвих дітей.

Аналіз останніх публікацій. Дослідники, які працюють у галузі соціальної психології вивчали різні аспекти спілкування. Як джерело інформації описували його Ю Ємельянов, Ю. Орлов, А. Урсул, Л. Резніков, О. Борисов. Зв'язок та залежність спілкування і мовлення досліджували О. Киричук, О. Леонтєв, Б. Ананьєв, М. Каган, І. Кон, В. Сагатовський. Тактику та стратегію формування комунікативних навичок розробляли С. Кові, Д. Карнегі, Е. Шостром, Б. Паригін, Ю. Орлов, Г. Камардіна, О. Смірнова, О. Калягіна, В. Курбатов. Емоційно-

мотиваційну природу спілкування вивчали Л. Виготський, С. Рубінштейн, І. Бех, А. Петровський, А. Реан, Н. Коломинський, Б. Ільюк, В. Лопатинська.

Вивченню порушення спілкування у дітей з дитячим церебральним паралічем присвячено багато спеціальних досліджень, в яких розглядаються питання їх патофізіології, клініки і корекції. Цій проблемі присвячені роботи Данилової Л.А., Мастюкова Е. М., Іпполітова М. В., Шпіціной Л. М. та ін. За даними Е. Мастюкова комунікативні розлади спостерігаються у 70 - 80% дітей з ДЦП [].

Термін «дитячий церебральний параліч» (ДЦП) об'єднує ряд синдромів, які виникають у зв'язку з пошкодженням мозку. ДЦП розвивається в результаті ураження головного і спинного мозку від різних причин на ранніх стадіях внутрішньоутробного розвитку плода і під час пологів.

Виклад основного матеріалу. Дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних вчених показали, що до початку молодшого шкільного віку дитина володіє елементарними розумовими операціями конкретно-дійового характеру, причинними зв'язками, вона може зв'язно висловлювати думки, користується граматично, лексично і фонетично правильною мовою. Саме в цьому віці виробляється інтелектуальна регулююча плануюча функція мови, вміння орієнтувати свою промову на партнера і ситуацію спілкування, а також спроможність підбирати мовні засоби відповідно до них. Дані про співвідношення рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності в літературі відсутні, хоча цілком очевидно, що усні форми комунікації (говоріння і слухання) превалюють у розвитку дошкільника [1].

У молодших школярів провідну роль в становленні і формуванні комунікативних навичок має навчання, яке, як говорив Л. Виготський, «веде за собою розвиток» [4]. У школі комунікативні навички формуються і розвиваються за рахунок збільшення словникового запасу, становлення зв'язного мовлення. У психолого-педагогічній літературі запропоновані три різних підходи до проблеми формування комунікативних навичок саме молодших школярів.

З точки зору психології – через організацію спілкування молодших школярів, тобто при вирішенні розвиваючих завдань через спілкування створюються психологічні ситуації, що стимулюють самоосвіту і самовиховання особистості.

З точки зору педагогіки – через діалог, як складний багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між молодшими школярами, що породжується потребами і спільною діяльністю і включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, виховання і розуміння іншої людини.

З точки зору психолого-педагогічної діяльності – через організацію колективної, групової діяльності. У роботах А. Мудрика приділяється увага питанням організації спілкування при груповій діяльності учнів, етапам розвитку комунікативних навичок [2].

Спираючись на зазначене в наукових джерелах зауважимо, що центральними новоутвореннями молодшого шкільного віку є: новий рівень розвитку довільної регуляції поведінки і діяльності; рефлексія, аналіз, внутрішній план дій; розвиток нового пізнавального ставлення до дійсності; дитяча безпосередність змінюється на свідомі цілі і дії; орієнтація на групу однолітків [6].

Тому, при ДЦП відзначаються різні психоемоційні прояви, які здатні вплинути на взаємодію, спілкування і формування комунікативних навичок молодшого школяра з порушенням опорно-рухового апарату з оточуючими людьми, на його адаптацію в суспільстві в цілому. Взаємовідносини з оточуючими характеризуються підвищеною сугестивністю і несаможиттєвостю.

На підставі вищезазначеного можна стверджувати, що комунікативні навички у молодшого школяра з ДЦП ускладнюються специфікою особистісного, психічного і фізичного розвитку, обумовленого характером дефекту. Часто особливості спілкування у молодших школярів з порушеннями опорно-рухового апарату є наслідком дезадаптації або ж призводить до зниження адаптованості в суспільстві. На спілкування між молодшими школярами досить часто впливає їх груповий статус [9].

Дитина з церебральним паралічем починає свій розвиток в умовах сенсорної, емоційної та соціальної депривації. Як наслідок вона відчуває слабку потребу, боїться та не вміє контактувати з однолітками. Ситуація спілкування стає некомфортною в силу підвищеної емоційної напруги, що є властиво всім дітям з ДЦП. У дітей без розумової відсталості вона виникає як психологічний захист від важких переживань, отриманих в першому комунікативному досвіді і пов'язаних з незадоволенням потреби в любові і захищеності, прийнятті та визнанні, успіху та позитивному «образі Я».

Коли дитина з руховими порушеннями намагається почати розмову, їй доводиться стикатися з різними труднощами. Крім того, досить часто, їй складно встановити контакт, бо здебільшого її погляди, рухи, слова бувають неправильно зрозумілі. Після невдач в контактах у дітей з ДЦП досить рідко з'являється бажання проявляти ініціативу [10].

Рухові порушення впливають і на невербальне спілкування. Якщо руками неможливо робити зрозумілі жести, передача повідомлень стає значно ускладненою. Навички невербального спілкування будуть розвиватися тільки тоді, коли оточуючі зустрінуть подібні спроби з розумінням.

Вперше в спеціальній психології опис розвитку особистості дитини з дефектом було здійснено Л. Виготським. Він переконливо показав, що будь-який дефект, будь-який тілесний недолік є чинником, який до певної міри змінює стосунки людини з навколишнім світом, що в результаті дає «соціальну ненормальність поведінки». Отже, психологічним фактом руховий

недолік при ДЦП стає тільки тоді, коли людина вступає в спілкування з відмінними від неї здоровими людьми [11].

Висновок. Порушення соціальних контактів призводить до різних відхилень у формуванні особистості у дітей з патологією опорно-рухового апарату, а при відсутності або недостатньо кваліфікованій психолого-педагогічній корекції можуть детермінувати становлення негативних рис характеру.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання. Київ: ІЗМН 1998. 204 с.
2. Душка А. Л. Роль родителів в соціалізації особого ребенка. Вісник Одеського національного університету. Психологія. 2010. № 9. С. 35-41.
3. Єжова Т. Є. Альтернативна комунікація як засіб соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. 2011. №10 (8). С. 77-84.
4. Єрмоленко Н. А., Скворцов І. А., Неретина А. Ф. Клініко-психологічний аналіз розвитку, рухових, перцептивних, інтелектуальних і мовних функцій у дітей з церебральними паралічами. Журнал неврології і психіатрії. 2000, № 3, С. 19 - 23.
5. Ілляшенко Т. Д., Бастун Н. А., Сак Т. В. Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання. Київ. МО України, Інститут змісту і методів навчання. 1997. 125 с.
6. Ілляшенко Т. Д., Стадненко Н. М. Аномальна дитина в школі. Навч. посібник. Київ: ІС ДО. 1995. 74 с.
7. Леонтьев А. А. Психология общения. Москва : Смысл, 1997. 365 с.
8. Лопатинська В. Морально-гуманістичний зміст спілкування. Шлях освіти. 2003. №1. С.27-30.
9. Марченко І. С., Тюленева О. Г. Педагогічні заходи з формування комунікативної поведінки дітей із дизартрією при ДЦП. Навч.-метод. посіб. Київ : Слово, 2013.
10. Соботович Є. Ф. Мовне недорозвинення в дітей і шляхи його корекції. Москва, 2003.
11. Шипицина Л. . Соціальна та педагогічна інтеграція. Проблеми супроводу дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Психолого-педагогічне медико-соціальний супровід розвитку дитини. Санкт Петербург. 2001. С. 15-19.
12. Дитячий церебральний параліч (ДЦП). URL: <https://health-ua.com/article/5225-dityachij-tcerebralnij-paralch-suchasn-pdhodi--do-dagnostiki-lkuvannya-prin> (дата звернення: 26.09.2021).

Яцків Христина

Науковий керівник – проф. Кікінежді Оксана

ГЕНДЕРНІ АСПЕКТИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Становлення України як демократичної держави, входження її в єдиний європейський простір зумовлюють прогресивні зміни у стратегії розвитку національної системи дошкільної освіти, спрямованої на особистісний розвиток дитини як суб'єкта власного життя, згідно чинних державних документів (Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концепція Нової української школи, Національна стратегія розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі (2020)). На часі створення безпечного, здорового та дружнього до дитини середовища, що передбачає модернізацію змісту дошкільної освіти як основи соціокультурного становлення особистості, на принципах гуманізму та дитиноцентризму, в умовах якого формується «майбутня життєва траєкторія людини» (В. Кремень). Тому актуалізується проблема морального виховання дітей у сфері міжстатевих стосунків, оскільки засвоєння статевої ролі дитиною 5-6-го року життя є пізнанням нею моральних норм та правил поведінки, що і визначило мету статті – гендерні аспекти морального виховання дітей дошкільного віку.

Згідно Концепції нової української школи формування системи загальнолюдських цінностей, а саме морально-етичних (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей тощо [8, с. 19], є також важливим завданням вихователя закладу дошкільної освіти, бо в саме у цей віковий період закладаються основи моральності особистості, формується її моральна вихованість, моральна свідомість. Саме від того, які моральні цінності засвоять дошкільники, залежить майбутнє українського народу, української держави, адже моральність нації – основа духовної стійкості та спадкоємності її історичного буття.

Як наголошується у сучасних концепціях дошкільного виховання, дошкільнята відчують потребу у встановленні позитивних взаємовідносин, прояві добрих вчинків, але він не знає і не володіє способами моральної поведінки, прояву доброти, тому постає необхідність навчання цим методам. Тому настанови гуманістичної етнопедагогіки (Г. Ващенко, М. Драгоманов, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський) є засадничими у моральному вихованні дошкільнят, оскільки сприяють формуванню моральної вихованості, правильному розумінню дітьми вчинків і поведінки інших людей, оволодінню ними цінностями національної культури. Вивчення унікальної спадщини видатних українських педагогів-гуманістів дає підстави стверджувати доцільність морального виховання як гендерно-чужого виховання, що ґрунтується на врахуванні індивідуальних відмінностей та антропологічно зумовлених потенцій дитини як представника конкретної статі.

Старший дошкільний вік у процесі формування особистості науковці називають «якісно своєрідним». Вікові новоутворення у розвитку дитини (наявність образу «Я», самооцінки, самолюбства, рівня домагань, особистісних очікувань; супідрядність мотивів; реальна оцінка власних можливостей; вміння керувати собою; здатність до рефлексії; позитивні зрушення у сфері всіх психічних процесів – сприймання, пам'яті, уяви, мислення; здатність оперувати не тільки чуттєвими образами, а й більш узагальненими уявленнями, в яких об'єднуються і поодинокі враження, і судження про предмети) зумовлюють низку особливостей сприйняття та переосмислення інформації про навколишній світ. До кінця 5-го року життя дитина ідентифікується з ровесниками однойменної статі. Однолітки набувають в очах дитини особливої значущості – є тим дзеркалом, в якому можуть відобразитися їхні якості та особливості поведінки, що виступає основою для становлення оцінки себе як дівчинки/хлопчика. У діяльності і спілкуванні «на рівних» уточнюється і виробляється поведінка дитини відповідно до статевої ролі, встановлюються під впливом статево типізованих настановлень вихователів і батьків та асимілюються психологічні відмінності поведінки дівчаток і хлопчиків [5; 6].

Результатом морального виховання є моральна вихованість – інтегрована якість особистості, яка характеризується певним рівнем сформованості її морально-ціннісної

сфери, у якій представлені смисли її культурного буття, що відображені в ідеальних уявленнях про моральні цінності, моральні почуття та високоморальну поведінку, і яка виявляється в оволодінні системою загальнонародських морально-естетичних цінностей, у моральному ставленні до світу і до себе як основи моральної свідомості особистості [1].

Учені І.Бех, М.Боришевський, А.Богуш, О.Кононко, Л.Лохвицька, Р.Павелків, Т.Піроженко, Т.Поніманська, О.Сухомлинська та інші вчені розглядають моральну вихованість дошкільника як складну багаторівневу особистісну систему, поетапно сформованих у відповідності до вікових можливостей ціннісних орієнтирів, які у поєднанні з усвідомленими і засвоєними моральними знаннями, ідеалами, переконаннями і почуттями забезпечують моральну спрямованість вчинків і поведінки, виробляють індивідуальні моральні звички, і як результат, мають важливий вплив на формування моральної свідомості та моральної вихованості зростаючої особистості [2; 3; 4; 9; 11].

На думку І.Бека, ціннісні орієнтири, які формуються під впливом культурних традицій і соціально-психологічних стереотипів, з часом виявляються надзвичайно важливим чинником соціально-культурної орієнтації суспільства і відіграють важливу роль у регулюванні людських дій, стимулюванні бажаної поведінки, попередженні та запобіганні всьому, що прийнято вважати недопустимим. У результаті посилюється процес виховання особистості, яка розвивається як інтегральна частина і беззаперечно сприймає всі вироблені віками моральні норми життя [2]. Науковець зазначає, що «Мораль дитині спадково не передається, вона виховується» [2, с. 31], і емоційно-моральне вдосконалення дитини залежить від уміння вихователя проникнути у внутрішній світ дитини шляхом співпереживання. Моральна свідомість відображає ступінь асиміляції особистістю суспільної моралі. Розвиток моральної свідомості особистості розглядається як процес усвідомлення, засвоєння, прийняття людиною моральних ідеалів, цінностей, норм та правил з метою подальшого перетворення їх у дієвий регулятор поведінки [2, с. 606-610]. Дитина здобуває моральний досвід, засвоюючи моральну культуру суспільства, у якому проживає, отримуючи від виховного мікросоціуму позитивні моральні зразки, моральні цінності, що проходять процес інтеріоризації через її усвідомлення, відчуття й переживання. Л.Лохвицька наголошує, що «моральність - такий рівень розвитку особистості, при якому засвоєні моральні цінності суспільства стають імперативом її життєдіяльності» [7, с. 25].

Аналіз наукової літератури засвідчив, що дошкільний вік є сенситивним періодом для здійснення виховного впливу на різні сфери розвитку. У «Психологічній енциклопедії» (автор-упорядник О.М.Степанов) виховання трактується як «планомірний і цілеспрямований вплив на свідомість і поведінку дитини з метою формування в неї моральних понять і установок, принципів, ціннісних орієнтацій і навичок практичної поведінки, які створюють умови для її розвитку. У процесі виховання розвиваються вольові якості й риси характеру особистості. Розглядаючи виховання як процес, що реалізується при взаємодії вихователів і вихованців, а також самих вихованців, психолого-педагогічна наука вивчає закономірності саморозвитку особистості за умов спеціально організованої виховної системи, яка

забезпечує не пасивне пристосування дитини до наявних форм соціального буття, не підведення її під певний соціально встановлений стандарт, а цілеспрямований розвиток кожної дитини як неповторної індивідуальності, як творця себе й обставин. Організація такого виховання ... має спрямовувати розвиток суб'єктивного світу дитини на присвоєння соціальних цінностей і водночас розвивати творчу самостійність у розв'язанні складних моральних проблем відповідно до прийнятих у суспільстві норм» [10, с. 57].

Інтеграція теоретичних поглядів вчених щодо з'ясування механізмів гендерної соціалізації та розвитку моральної свідомості дівчаток і хлопчиків в дошкільному віці є засадничою для наукового аналізу та подальшого емпіричного дослідження моральної вихованості дошкільнят обох статей засобами українського фольклору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти України. Київ, 2016. 20 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : підруч. для студ. виш. навч. закл. К. : Либідь, 2008. 848 с.
3. Бех І. Зростити моральну особистість – головна турбота. Дошкільне виховання. 2015. № 4. С. 6.
4. Виховання духовності особистості: навчально-методичний посібник / [М.Й. Боришевський, Л.І. Пилипенко, О.І. Пенькова та ін.]; за заг. ред. М.Й. Боришевського. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 104 с.
5. Кікінежді О.М., Говорун Т.В., Шульга І.М. Гендерне виховання дошкільнят. Навчально-методичний збірник. Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2015. 192 с.
6. Кравець В. П. Гендерна педагогіка : навч. посіб. Тернопіль : Джура, 2003. 416 с.
7. Лохвицька Л. В. Особистість дошкільника: Дорога до Я-морального: навч. посіб. Тернопіль: Мандрівець, 2016. 408 с.
8. Нова українська школа : порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
9. Павелків Р.В. Феноменологія морального розвитку особистості: детермінація, механізми, генезис : монографія. Рівне : Альма-матер, 2009. 368 с.
10. Психологічна енциклопедія [авт.-упоряд. Степанов О. М.]. К.: Академвидав, 2006. 424 с.
11. Сухомлинська О. В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді: загальні тенденції й індивідуальний пошук. Київ : Всеукраїнський фонд «Добро», 2006. 43 с.

Богдан Христина

Науковий керівник – проф. Кікінежді Оксана

ОСНОВНІ ЧИННИКИ ТРИВОЖНОСТІ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Шкільні роки є важливим етапом у житті людини, впродовж якого активно формується особистість, відбувається психічний розвиток, який нерідко супроводжується наявністю дитячих страхів, в тому числі і шкільних. Навчальна діяльність, яка, згідно з психологічною теорією діяльності, є провідною для дітей молодшого шкільного віку, розвиває пізнавальні потреби дітей, що виступає основою набуття нових знань та позитивного життєвого досвіду. Проте шкільна тривожність, стримуючи пізнавальні потреби дитини, може виступати серйозною перешкодою у гармонійному розвитку, заважати повноцінній соціалізації і виступати передумовою невротизації дитини. Саме тому важливим є всебічне вивчення тривожності учнів молодшого шкільного віку, у період становлення й формування навчальної діяльності.

Теоретичний аналіз зарубіжної та вітчизняної психологічної літератури показав, що питання тривожності вивчалися такими вченими, як Г. Айзенк, Ф. Астапов, Ф. Березін, К.

Еріксон, А. Захаров, У. Морган, Ю. Пахомов, А. Прихожан, Ч. Спілбергер, Ю. Ханін, К. Хорні та ін. При цьому досліджено явище тривожності як емоційного стану на різних вікових етапах, визначено його вплив на соціалізацію, поведінку та адаптацію особистості. Водночас, бракує досліджень, спрямованих на визначення вікових особливостей особистісної тривожності та її детермінант. З огляду на зазначене, актуальність означеної проблеми є незаперечною.

Мета статті – обґрунтувати основні чинники тривожності у молодшому шкільному віці. Молодший шкільний вік – важливий етап становлення особистості, від позитивного перебігу якого залежить розвиток інтелекту, бажання й уміння навчатися, віра у свої сили і, поза всяким сумнівом, подальша життєдіяльність людини. Як зазначають Я. Омельченко та З. Кісарчук, «в цей період у дітей відбувається процес адаптації до соціальних умов, зокрема, до шкільних, формується здатність вчитися і здатність до соціальної взаємодії» [6, с. 19]. Тому ми вважаємо молодший шкільний вік надзвичайно важливим періодом у формуванні соціальної поведінки; при цьому, шкільна тривожність постає важливим негативним фактором життя молодшого школяра.

Вступаючи на поріг нового шкільного життя дитина зіштовхується з появою нового страху. Існує навіть термін «шкільна фобія» [4], що означає страх перед відвідуванням школи, який переслідує деяких дітей. Але, як пише Н. Бастун, «нерідко мова йде не стільки про страх школи, скільки про страх виходу з дому, розлуки з батьками, до яких дитина тривожно прив'язана. Іноді батьки самі бояться школи і мимоволі вселяють цей страх дітям чи драматизують проблеми початку навчання, виконують замість дітей завдання, зайво контролюють їх» [1, с. 19].

Важливо, що «шкільна тривожність позбавляє дитину психологічного комфорту та є основною причиною хронічної неуспішності» [7, с. 82]. Синдром шкільної тривожності у молодшому шкільному віці характеризується високим ступенем конформності: «такі діти слухняні, намагаються не привертати до себе уваги оточуючих, зразково поведуться, намагаються точно виконувати вимоги дорослих, не порушують дисципліну» [2, с. 151]. Вони шукають заохочення, схвалення дорослих у всіх справах. Однак «їх дисциплінованість має захисний характер: дитина робить усе, щоб запобігти невдачі» [5, с. 4].

А. Прихожан [7] зауважує, що шкільне навчання завжди супроводжуване підвищеною тривожністю, яку доцільно витлумачувати як негативний і позитивний вияв дитини. За оптимального рівня тривога може бути активізована навчанням, стати більш ефективною. Навпаки, дитину охоплює паніка, коли рівень тривожності перевищує оптимальну межу: прагнення ж уникнути неуспіху посилює страх невдачі. Як наслідок, рівень тривожності стає постійною перепорою й породжує такі негативні симптоми, як шкільна дезадаптація, шкільна фобія, хронічна неуспішність, шкільний невроз тощо. Їх поява є результатом незадоволення важливих потреб, це стійке негативне переживання, занепокоєння, очікування неблагополуччя з боку оточення.

Серед причин, що зумовлюють шкільні страхи дітей у початковій школі, І. Городняк називає:

загальну тривожність у школі, виражену в загальному емоційному напруженні, пов'язаному з різними формами включення дитини в нову ситуацію розвитку;

переживання соціального стресу, передовсім щодо соціальних контактів з однокласниками;

фрустрацію потреби в досягненні успіху, що гальмує розвиток домагань на успіх і досягнення високих результатів;

страх самовираження – емоційне напруження, пов'язане з труднощами саморозкриття, самоствавлення, демонстрації своїх можливостей;

страх ситуації перевірки знань – переживання тривоги в ситуації перевірки (особливо публічної) знань, досягнень, можливостей;

страх не відповідати очікуванням оточення – тривогу з приводу оцінювання значущими іншими результатів, вчинків, ідей; острах можливості негативних відгуків;

низьку фізіологічну опірність стресу, що підвищує ймовірність деструктивного реагування на тривожні фактори середовища;

взаємини з учителями, що породжує негативний емоційний фон взаємин із дорослими в школі, знижує мотивацію та успішність навчання [3].

Крім остраху йти в школу, у молодших школярів нерідко виникає тривога з приводу опитувань. В основі цієї тривоги лежить острах зробити помилку, бути осміяним. Як правило, бояться відповідати на питання вчителя тривожні, боязкі діти. Найбільше вони бояться відповідати біля дошки, і саме тут повною мірою виявляється беззахисність деяких молодших школярів. «Особливо це характерно для емоційно чутливих, що часто хворіють, ослаблених дітей і особливо для тих, хто перейшов в іншу школу, де уже відбувся «розподіл сил» усередині класу», – стверджує Н. Карпенко [4, с. 41].

Ще одна важлива причина підвищення тривожності молодших школярів – недостатній рівень фізіологічної й інтелектуальної зрілості багатьох дітей. Зарахування в школу, як доводить С. Томчук [8], збігається з віковою кризою, з якої різні діти виходять у різний час і з різними надбаннями. Великою мірою, доводить І. Булах, тривожність пов'язана і з незадоволенням потреб молодшого школяра. І «якщо в дитини є тривожність в одній сфері, то вона впливає і на інші сфери життя, блокуючи і викривляючи при цьому нормальний, повноцінний розвиток особистості» [2, с. 152].

Слід враховувати, що молодші школярі, особливо першокласники, у першу чергу, прагнуть до симпатії вчителів, заради цього вони готові вчитися відмінно. Якщо ж учитель ставить погані оцінки, молодший школяр сприймає це як «він мене не любить» [1]. «Рівень тривожності молодших школярів дуже сильно залежить від того, наскільки гармонійно

вдається сполучити у своїй свідомості вимоги двох надзвичайно значимих для них спільнот, членами яких раптом виявляються одночасно: родини (до її вимог уже давно звикли) і школи (установлені нею вимоги не дуже відомі, але дуже важливі)» – пише З. Кісарчук [6, с. 53]. Якщо родина випускає їх «у світ», а школа приймає їх такими, які вони є, то емоційних проблем у дітей не виникає.

І. Булах, С. Кузьменко виокремлюють кілька видів тривоги, характерних для молодших школярів: реалістична тривога як відповідь на загрозу / та розуміння реальної небезпеки зовнішнього світу (наприклад, небезпечна тварина або контрольна робота в школі); невротична тривога як емоційна відповідь на небезпечність того, що неприйнятні імпульси з боку Ід стануть усвідомлені; моральна тривога, як емоційна відповідь на загрозу покарання з боку суперего [2, с. 156-157].

На стан переживання впливають гендерні аспекти поведінки. Досліджуючи цей вимір, А. Качаєва переконує, що «рівень тривожності й інтенсивність переживання відчуття тривоги в дівчаток і хлопчиків різні» [5, с. 71]. Зокрема, на її думку, у хлопчиків молодшого шкільного віку рівень тривожності вищий, ніж у дівчаток. Причина в тому, чого вони бояться пояснити свою тривогу, описати ситуації, із якими її пов'язують. Що старший вік дітей, то помітніша різниця. Дівчатка, зазвичай, виявляють свою тривогу стосовно оточення, ідеться не лише про друзів, рідних і вчителів.

Як показують наші спостереження, самі діти молодшого шкільного віку вважають, що найчастішими причинами її шкільної тривожності є:

- нерозуміння вчителем їхнього стану;
- необ'єктивне оцінювання знань;
- ігнорування їхніх думок у вирішенні проблеми;
- публічна образа на їхню адресу на уроках;
- навмисна підозра у поганих вчинках і нешляхетних намірах;
- погрози з небажаними для учня наслідками;
- фізичний вплив дорослих і однолітків.

Слід констатувати, що підвищена тривожність у молодшому шкільному віці перешкоджає успішності діяльності дітей під впливом оцінювальної інструкції дорослого. Вплив стану тривоги на результативність діяльності дітей опосередковується й особливостями поведінки педагога та атмосфери в класі. Тривожність, зокрема, викликають як підвищене хвилювання дорослого, його надмірна занепокоєність результатами, так і надмірна суворість, офіційність, підкреслювання значущості успішного навчання. Все це суттєво збільшує афективну насиченість освітньої ситуації й негативно впливає на ефективність діяльності дітей молодшого шкільного віку.

У молодшого школяра, яка часто переживає страх та стан тривоги, найімовірніше, тривожність є особистісною рисою. Вона проявляється у стабільному стані очікування та

готовності до виникнення небезпеки, суб'єктивному переживанні необхідності її долати навіть у тих випадках, коли події об'єктивно не є загрозовими. Систематичне переживання молодшим школярем емоцій страху, тривоги та розвиток особистісної тривожності можуть привести до стійких психоемоційних розладів, виникнення комплексів, поведінкових розладів, комунікативних проблем, загальної дезадаптації та порушень особистісного розвитку.

Отже, тривожність у дітей молодшого шкільного віку може бути детермінована рядом причин, факторів, умов, серед яких недостатня готовність дитини до школи, підвищені очікування батьків, сімейні конфлікти або неправильний стиль виховання, затримка психічного розвитку. Незалежно від вихідної причини розвиток за типом шкільної тривожності протікає приблизно однаково. В усіх випадках спостерігаються низькі досягнення у навчанні, деструктивна тривожність, невпевненість у собі та низька оцінка дитини оточуючими. Тривалий стан тривоги спричинює неврози. Своєчасне, системне та якісне надання психологічної допомоги тривожній дитині забезпечить відновлення її психологічного благополуччя, можливість повноцінного життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бастун Н. Психічні особливості учнів з високою тривожністю. *Психолог*. 2003. № 33. С. 18-20.
2. Булах І. С., Кузьменко С. В. Психологічні особливості шкільної тривожності молодших школярів. Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. 2011. Вип. 7. С. 150–157. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mnf_2011_7_17.
3. Городняк І. В. Вивчення тривожності крізь призму соціального досвіду молодшого школяра. *Вісник Одеського національного університету*. 2008. Т. 13, вип. 5. С. 290–294.
4. Карпенко Н. Корекція окремих видів тривожності у дітей. *Початкова школа*. 2016. № 3. С. 40-43.
5. Качаєва А. Шкільна тривожність: її вплив на розвиток учня. *Психолог*. 2006. № 13. С. 4-16.
6. Омельченко Я., Кісарчук З. Психологічна допомога дітям з тривожними станами. Київ : Шкільний світ, 2008. 112 с.
7. Прихожан А.М. Психология тревожности : учебное пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2017. 322 с.
8. Томчук С. М., Томчук М. І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі : монографія. Вінниця : ВАНУ, 2018. 200 с.

ФІЗИКО МАТЕМАТИЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

*Глемба Галина
Науковий керівник – доц. Федчишин Ольга*

ПРАКТИЧНІ ЗАВДАННЯ В СТРУКТУРІ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «ПРИРОДНИЧІ НАУКИ» (ФІЗИЧНИЙ КОМПОНЕНТ).

Актуальність дослідження: Основні ведення Нової української школи передбачають реалізацію компетентнісного підходу, який на перше місце ставить не високі знання з предмету учня, а вміння на основі цих знань вирішувати складні, проблемні, життєві ситуації. Особливістю такого навчання є здобуття учнями знань самостійно.

Метою статті є методичні основи розробки практичних завдань для реалізації компетентнісного підходу в процесі вивчення інтегрованого курсу «Природничі науки».

Виклад основного матеріалу: Запровадження в Україні інтегрованого курсу «Природничі науки» неоднозначно сприймається вчителями, учнями, науковцями.

Основна мета в загальній середній освіті може бути найбільш ефективно реалізована в процесі вивчення інтегрованого курсу «Природничі науки», оскільки завданням цього курсу є формування в учнів природничо – наукової компетентності, вміння пояснювати різноманітні фізичні, біологічні, хімічні, та інші природні явища.

Процес формування предметної компетентності в процесі вивчення інтегрованого курсу «Природничі науки» буде значно ефективнішим, якщо учнів залучати до створення та розв'язування завдань. Процес створення та надалі розв'язування задач збагачує досвід учнів, активізує їх пізнавальний інтерес до вивчення навчального предмета [1].

Активність учнів при розв'язуванні практичних завдань в основному залежить від того, на скільки ці завдання є для них цікавими. Для того щоб зацікавити учнів в розв'язуванні завдань, можна їм запропонувати створити завдання самостійно за допомогою онлайн ресурсів, а тоді продемонструвати вчителю та учням.

Розв'язування різноманітних практичних завдань полягає у вирішенні окремої життєвої ситуації із застосуванням знань, умінь та навичок, які учні отримали, вивчаючи різні навчальні предмети. Значна частина таких задач не обмежується предметною областю одного навчального предмета, а є задачами міжпредметного, інтегрованого, політехнічного, економічного змісту, тощо.

У навчальних програмах експериментального інтегрованого курсу «Природничі науки» передбачено виконання практичної частини – це практичні роботи, дослідження, проекти. У кінці кожного розділу програми є орієнтовний перелік практичних робіт, проте, проводити їх треба в процесі навчання, переконавшись, що вони пов'язані зі змістом предмета вивчення [2].

Практичні завдання є ефективним засобом активізації навчання учнів. Вони сприяють формуванню системи основних знань, практичних умінь та навичок, розвитку їх мислення, творчого підходу до вивчення явищ, створюють умови для реалізації принципу розвивального навчання. Крім того, виконання практичних завдань сприяє розвитку самостійності та ініціативи учнів, активізує в них інтерес до навчального предмета, а також розвиває такі якості, як: спостережливість, увага, наполегливість, акуратність. Внаслідок систематичного виконання практичних завдань знання учнів стають міцними та тісно пов'язані з повсякденним життям. Крім того, практичні роботи можна застосовувати на будь-якому з уроків: при поясненні

нового навчального матеріалу, закріпленні практичних умінь та навичок, повторенні та узагальненні вивченого на уроці.

Наведемо приклад практичних завдань з теми «Гідросфера» розділу «Земля» яка вивчається в 10-11 класі відповідно до програми інтегрованого курсу «Природничі науки» авторського колективу під керівництвом Т. М. Засекіною[3].:

Під час переливання крові крапельним методом необхідно підтримати частоту 40 крапель за хвилину. Якого діаметру має бути кінчик трубки крапельниці, щоб 250 мл крові перелити за 1,5 години?

У літературі з ґрунтознавства зазначається, що вода капілярами підіймається на 600 см від рівня ґрунтових вод. Підрахуйте діаметр цих капілярів.

Вода в піщаних ґрунтах піднімається на висоту 30–60 см, у лесовидних суглинках – 3–4 м, а іноді навіть 6–7 м. Якого діаметра потрібен капіляр, щоб вода в ньому змогла піднятися на таку ж висоту?

Як впливає на капілярні властивості ґрунту внесення в нього домішок, зокрема мінеральних добрив?

У стеблі пшениці вода піднімається на 0,5 м. Визначте середній діаметр капіляра стебла.

Скати – риби, які можуть плавати на глибині 2700 м. Який тиск чинить на них вода на такій глибині?

Чи може морський коник витримати гідростатичний тиск 90 кПа.

Поспостерігайте за хмарами у малоохмарну погоду. Як хмари виникають, змінюються та зникають? Як ви гадаєте, чому хмари не розпадаються і не розподіляються на небі більш рівномірно? Чому хмари не падають з неба?

Розглянемо останній приклад детальніше:

У потоках повітря, що здіймаються догори, тепле вологе повітря охолоджується і розширюється по мірі зниження атмосферного тиску з висотою. Зниження температури спричиняє конденсацію водяних парів, які і утворюють хмари. Повітря при цьому дещо зігрівається за рахунок скритої теплоти випаровування, що вивільняється під час конденсації. Тому нові хмари утворюються постійно.

Наведемо приклади задач, які можна використовувати при вивченні теми «Закони динаміки. Інертність. Розв'язування задач.» яка вивчається в 10 класі відповідно до програми інтегрованого курсу «Природничі науки» авторського колективу під керівництвом



В. Р. Льченко [3].

Пропонуємо завдання у вигляді ребусу.

Ребус – це загадка, в якій слова що учень розгадує, зображується у вигляді комбінацій малюнків, символів, літер, цифр та інших знаків. Завдання такого типу є надзвичайно цікавим для учнів.

Учні повинні розгадувати окремо кожен фрагмент. В результаті чого отримати слово або словосполучення. Розв'язавши ребус, ми отримуємо слово «Інертність», оскільки літера «P» закреслена це означає що «НЕ -P», і на малюнку зображений міст, потрібно замість першої літери поставити літеру «H».Рис. 1

Висновок: Виконання практичних завдань у навчальній діяльності мотивує учнів до вивчення природничих наук, закріплює теоретичні знання на практиці, дозволяє глибше пізнавати закони природи та має значні можливості для формування природничо-наукової компетентності учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мохун С. В., Федчишин О. М. Розробка комплексних практичних завдань контексті інтеграції «Природничих наук». Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції. 20-21 травня 2019 р., м. Тернопіль. С. 151-153
2. Про експериментальне впровадження інтегрованого курсу «Природничі науки» і розроблення його навчально-методичного забезпечення. Режим доступу: <https://naurok.com.ua/post/proeksperimentalne-vprovadzhenya-integrovanogo-kursu-prirodnichi-nauk>
3. Електронний доступ <https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58918/> (26.10.2021)

*Барняк Ольга
Науковий керівник – доц. Мохун Сергій*

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ІНТЕРАКТИВНИХ МОДЕЛЕЙ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ФІЗИКИ

Вступ. У цій статті висвітлюються проблеми, пов'язані з розробкою методики впровадження інтерактивних технологій в освітній процес. Подаються методичні аспекти використання інтерактивних моделей на уроках фізики в основній школі. Коли впровадили термін «інтерактивна вправа», тоді змінилася форма подачі матеріалу, сама структура навчального процесу, а також змінилася комунікація між тим, хто навчає, і тим, кого навчають. У процесі проведення практичних занять учні виконують різні завдання, які забезпечують свідоме засвоєння знань, формування власної стратегії їх розв'язання, планування процесу отримання результату та контроль за його достовірністю та оптимальністю.

Розв'язування задач є невід'ємною складовою і навчального, і виховного процесу, що сприяє засвоєнню знань про стан навколишнього світу, межі застосування фізичних законів, розуміння єдності людини та природи, цілісності фізичної картини світу, виникненню нових фізичних понять, застосуванню вже здобутих знань для пояснення фізичних явищ і процесів, практичного використання відповідних закономірностей у технічних пристроях та гаджетах, на виробництві, побуті та різних сферах життєдіяльності людини. У процесі розв'язування таких задач виховується інтерес до навчання [1].

Актуальність. Новий етап науково-технічного прогресу привів до комп'ютеризації та інформатизації світової спільноти, що не могло не вплинути на сферу освіти. З огляду на це відбувається еволюція змісту, форм і методів навчання, яка спонукає до розробок і впровадження новітніх освітніх технологій. Ці технології несуть із собою нові комплексні способи подання, структурування, зберігання, передачі та обробки освітньої інформації [2].

Під час розв'язування задач з фізики, зокрема розділу «Механіка» окрім засвоєння нового теоретичного матеріалу, основними завданнями також є формування вмінь розв'язувати типові задачі на рівні програмних вимог. Наприклад, визначення напрямку дії і величини сили, елементи векторної алгебри для обчислення моменту сили та роботи відносно точки тощо.

Звичайно ж існують окремі вимоги до інформаційних технологій, що використовуються під час розв'язування фізичних задач. Це насамперед: доступний інтерфейс, простота та універсальність; доцільність програмного забезпечення змісту курсу фізики, надійність і відповідність з наявними пристроями тощо. Серед інтерактивних технологій досить популярними в освітніх закладах є використання таких серверів як <https://learningapps.org>, <https://www.vascek.cz/physicsanimations.php?l=ru>, <https://phet.colorado.edu/uk/simulations>

Виклад основного матеріалу. Наведемо приклад завдання з використанням сучасних інформаційних технологій, які пропонує сайт <https://phet.colorado.edu/uk/simulations>.

Гармата розташована на висоті 11 м над поверхнею. Ствол гармати спрямований горизонтально. Розрахувати з якою швидкістю має бути випущений снаряд, щоб він потрапив у

ціль, яка розташована на відстані 24 м від гармати на Землі (прискорення сили земного тяжіння $9,81 \text{ м/с}^2$, рис. 1) та на якій відстані по горизонталі він впаде на деякій планеті (прискорення сили тяжіння 5 м/с^2 , рис. 2), якщо його випустити з тією ж швидкістю. Результати розрахунків перевірити за допомогою моделювання.

Після розв'язання задачі, тобто після знаходження початкової швидкості снаряда на Землі та дальності його польоту на деякій планеті пропонуємо перевірити правильність розрахунків у віртуальному середовищі інтерактивної моделі https://phet.colorado.edu/sims/html/projectile-motion/latest/projectile-motion_uk.html.

Для цього нам потрібно:

вимкнути опір повітря;

задати відстань по горизонталі, на якій буде розташована ціль;

задати відстань, на яку потрібно підняти гармату по вертикалі;

задати значення прискорення сили земного тяжіння $9,81 \text{ м/с}^2$;

запустити процес та перевірити результат за допомогою моделювання (рис. 1);

задати значення прискорення сили тяжіння на деякій планеті 5 м/с^2 ;

запустити процес та перевірити результат за допомогою моделювання (рис. 2).

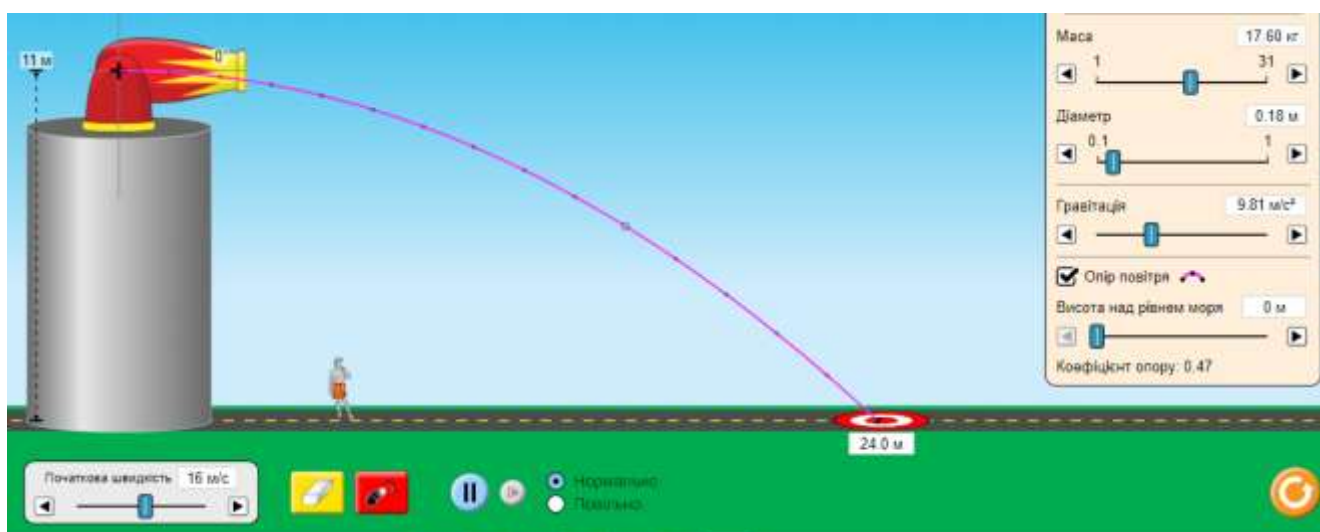


Рис.1. Рух снаряда на Землі

Після анімації руху снаряда на Землі отримуємо результат: щоб потрапити у ціль, його початкова швидкість має дорівнювати 16 м/с .

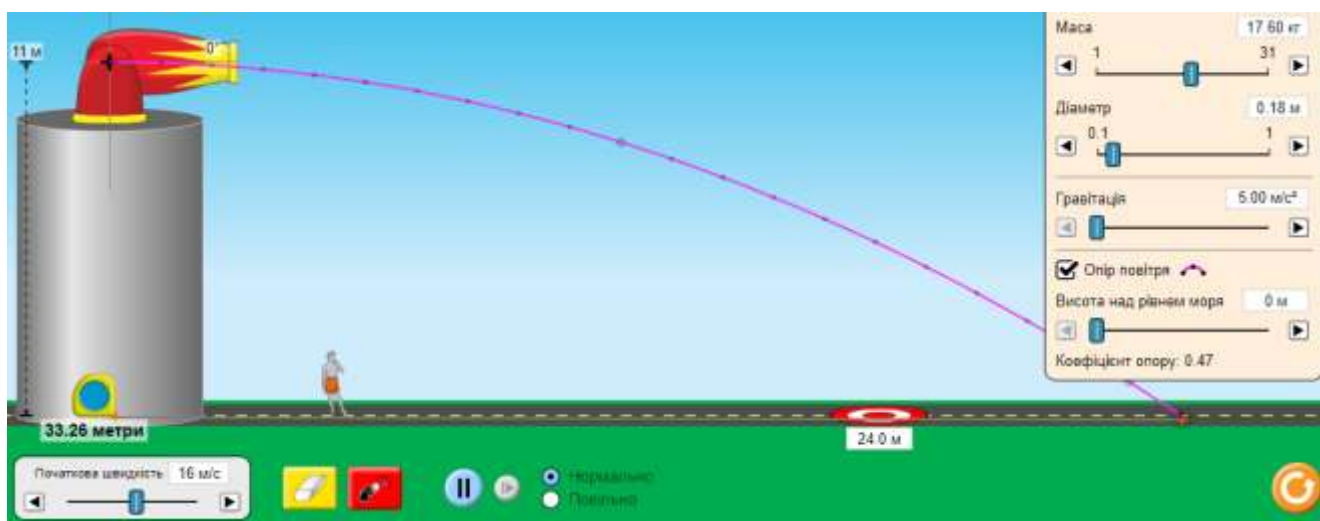


Рис.2. Рух снаряда на деякі планеті

Після анімації руху снаряда на деякій планеті отримуємо результат: дальність польоту снаряда дорівнюватиме 33,26 м.

Висновок. Технічний прогрес виступає як система, яку складають учасники педагогічного процесу (вчителі та учні). Застосування комп'ютерних навчальних програм сприяє підвищенню ефективності навчального процесу з вивчення фізики завдяки тому, що підвищується рівень засвоєння знань і умінь. Учні самостійно опрацьовують навчальний матеріал; вчитель має змогу проводити навчально-виховний процес на засадах особистісно-орієнтованого навчання та ефективно перевіряти рівень навчальних досягнень учнів при мінімальній затраті часу.

Впровадження в практику ІКТ дає змогу вчителю зацікавити учнів самостійним пошуком різних джерел інформації, розвиваючи їх творчі здібності, критичне мислення, вміння аргументовано розлогити й образно висловлювати свої думки, судження, оцінки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жук Ю.О. Розв'язування дослідницьких задач з фізики із застосуванням нових інформаційних технологій / Ю.О. Жук // Наук.-метод. зб.: проблеми освіти. – Київ, 1996, – Вип. 6. – С. 57–63.
2. Бельчев, П. В. Реалізація сучасних дидактичних принципів навчання фізики за допомогою інтерактивних технологій// Наукові записки БДПУ. Педагогічні науки. – 2014. – Вип.1. – С. 39–48.

Винниченко Іванна

Науковий керівник – доц. Федчишин Ольга

КУРСИ ЗА ВИБОРОМ У СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СЕРЕДНЯ ОСВІТА (ФІЗИКА)»

На сучасному етапі розвитку суспільства змістові та процесуальні характеристики навчального процесу у вищій школі мають відповідати новій освітній парадигмі розвитку вищої освіти в Україні, яка повинна бути зорієнтованою на розвиток особистості майбутнього фахівця. Одним із основних і найважливіших завдань освітньої галузі є розробка та реалізація особистісно зорієнтованої моделі освіти, розрахованої на підготовку висококваліфікованого спеціаліста, здатного проявити високий професіоналізм. Відповідні зміни зафіксовано в державних документах. Так, у Законі «Про освіту», Законі «Про вищу освіту», «Національній доктрині розвитку освіти» наголошується на збереженні й примноженні національних виховних традицій, гуманізації освіти, розвитку творчої особистості.

Належної уваги набуває професійно орієнтований напрямок, тому особливо вагомими у підготовці майбутніх спеціалістів є курси за вибором, присвячені актуальним питанням певної галузі науки.

Курси за вибором – це один із видів навчальних занять зі студентами, розрахований на активну, творчу навчальну й наукову їх роботу з метою поглибленого вивчення важливих розділів та тем із профільюючих дисциплін.

Програми курсів за вибором розробляються з метою підвищення ефективності фахового спрямування навчального процесу закладів вищої освіти та мають на меті поглибити знання студентів з окремих проблем.

Зміст курсів за вибором з фізики визначено змістом навчального матеріалу, яке включає фундаментальні знання (фізичні закони, поняття, наукові теорії) і професійно-спрямовані знання, а також елементи науково-дослідної діяльності [2].

Професійно-спрямований матеріал курсів за вибором з фізики повинен:

задовольняти дидактичним принципам (поєднання науковості й доступності, наочності, систематичності і послідовності, міжпредметних зв'язків, тощо);

ґрунтуватися на основному курсі фізики, доповнювати його та створювати умови для успішного застосування отриманих навичок у професійній діяльності;

відповідати профілю спеціальності здобувачів;

відображати актуальні проблеми фізики, основні методи вимірювання та аналізу, висвітлювати новітні фізичні теорії;

сприяти формуванню у студентів здатності до науково-дослідної діяльності.

Провідною ідеєю, покладеною в основу методики курсів за вибором з фізики для здобувачів освіти педагогічних закладів вищої освіти, є принцип єдності фундаментальності та професійної спрямованості навчання.

Завдяки таким курсам майбутні вчителі фізики мають можливість більш поглиблено й детально ознайомитися з специфікою та особливостями майбутньої професії. Велика увага приділяється актуальним питанням сьогодення, акцентується увага на проблемних завданнях, що потребують подальшого вивчення. Проведення курсів за вибором створюють умови для формування в студентів стійкого інтересу до вивчення окремих предметів, створюють передумови для розширення та поглиблення знань із галузі вибраних напрямків, а також для розвитку пізнавальних і творчих здібностей студентів.

Крім того, вивчення курсів за вибором мають сприяти формуванню та розвитку компетентностей як загальних, так і фахових (спеціальних).

Перелік усіх компетентностей та результатів навчання, яких повинні досягти здобувачі освіти розкрито в освітній програмі Середня освіта (Фізика) [3].

Навчальним планом для спеціальності Середня освіта (Фізика) передбачено вивчення курсів за вибором як компонент циклу як професійної, так і загальної підготовки,

Для прикладу розглянемо курс за вибором «Нобелівські лауреати з фізики». Вивчення курсу згідно з навчальним планом передбачено на другому (магістерському рівні вищої освіти) спеціальності Середня освіта (Фізика) як вибірковий компонент циклу «Професійна підготовка»

На вивчення дисципліни відводиться 3 кредити: 90 год., аудиторних годин 40 – 20 год. лекційних занять, 20 год. – семінарські заняття. У цьому блоці на вибір пропонуються студентам і інші курси: «Фундаментальні фізичні експерименти» та «Становлення методики навчання фізики як галузі педагогічної науки»

Предметом вивчення навчальної дисципліни «Нобелівські лауреати з фізики» є наукові досягнення, наукові відкриття у фізиці та їх роль для розвитку науки.

Метою викладання навчальної дисципліни є дослідження історії виникнення та номінування Нобелівської премії з фізики, дослідження провідних робіт фізиків-лауреатів Нобелівської премії та їх впливу на формування сучасної науки.

Відповідно до мети курсу, виділяємо завдання: ознайомлення з історією виникнення Нобелівської премії; знайомство з іменами видатних вчених лауреатів Нобелівської премії, а також лауреатів – вихідців з України; знайомство з біографічними даними лауреатів; аналіз основних напрямів нобелівських досліджень з фізики; з'ясувати та проаналізувати вклад Нобелівських лауреатів в розвиток сучасної науки; ознайомитись та проаналізувати перспективи сучасних досліджень.

У результаті вивчення даного курсу здобувач освіти повинен: знати: історію формування Нобелівської премії з фізики, імена видатних вчених-лауреатів Нобелівської премії, основні напрямки дослідження і здобутки Нобелівських лауреатів; вміти: працювати з інформаційними джерелами, самостійно здійснювати пошук відповідей на питання щодо наукових поглядів Нобелівських лауреатів, самостійно проводити аналіз наукових здобутків лауреатів Нобелівської премії та давати їх стисло характеристику, орієнтуватися в напрямках фізичних досліджень вчених.

Таку навчальну дисципліну можуть вивчати і бакалаври на 3-4 курсі навчання за спеціальністю Середня освіта (Фізика).

Під час вивчення курсу за вибором викладач, спираючись на власний досвід і доробки у галузі, повинен охарактеризувати процес наукового дослідження, ввести студентів у свою творчу лабораторію, розкрити методику наукової роботи, проблеми інформаційного пошуку, техніку наукового дослідження. Саме на таких заняттях, як правило, студентам прищеплюється інтерес до наукової роботи, прагнення взяти активну участь у науково-дослідній діяльності.

Ефективність викладання курсів за вибором у закладі вищої освіти залежить від рівня компетентності викладачів, рівня інтелектуальних досягнень та здібностей студентів, їх потреб і мотивів навчання, інтересів, а також від того, наскільки їх зміст відповідає потребам сучасної науки.

Така форма організації навчання у закладі вищої освіти сприяє формуванню у студентів самостійності, вміння аналізувати, дискутувати, розвивають мислення та творчі здібності. Її

ефективність залежить від рівня компетентності викладачів, рівня початкових досягнень студентів, їх інтересів, потреб і мотивів навчання, а також від того, наскільки їх зміст відповідає потребам практики і досягненням сучасної науки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: навч. посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти. – К. : ВВП «КОМПАС», 1997. – 64 с.
2. Завражна О.М. Про роль спецкурсів у системі фахової підготовки студентів-фізиків. Наукові записки. – Випуск 121. – Серія; Педагогічні науки. Частина I. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2013. –С. 217 - 221.
3. Електронний доступ [<http://tntu.edu.ua/f-ziko-matematichniy-fakultet.php>] Дата звернення 25.10.2021

ФАКУЛЬТЕТ ФІЛОЛОГІЇ І ЖУРНАЛІСТИКИ

Павлічко Віта

Науковий керівник – доц. Свистун Ніна

КОНФЕСІЙНА ЛЕКСИКА В ЗБІРЦІ С. ЖАДАНА «ВОГНЕПАЛЬНІ Й НОЖОВІ»

Постановка проблеми. Слово – одне з головних структурних одиниць мови, яке служить для вираження найменших предметних дій, процесів, властивостей. Щодня мовний склад поповнюється запозиченими неологізмами різних видів і груп, проте є одна категорія, яка пройшла через століття, залишаючись сталою та незмінною, – це конфесійна (сакральна) лексика.

Ю. Браїлко зазначає: «Конфесійна лексика – це окремий розряд лексичних одиниць, що характеризуються спільним стильовим значенням, яке, нашаровуючись на предметно-понятійний зміст, виступає компонентом загальної семантики та вказує на усталене вживання лексеми в конфесійному різновиді сучасної української літературної мови, тобто несе в собі додаткову «непредметну» інформацію й точно сигналізує про сферу побутування слова, у якій його денотативно-сигніфікативний елемент передається оптимально» [1, с. 6–7].

Аналіз досліджень проблеми. Дослідження конфесійної лексики на сьогодні залишається важливим завданням учених.

За часів радянської влади конфесійний стиль було штучно вилучено, проте дослідження окремих явищ цього стилю здійснювалося в діаспорі. До таких науковців, у колі зацікавлень яких були подібні проблеми, належать: Є. Грицак, О. Горбач, П. Ковалів та ін.

Із виходом серії статей В. Німчука та розвідки Н. Дзюбишиної-Мельник «Ще один стиль української літературної мови» почали з'являтися праці, присвячені різнобічним проблемам аналізу конфесійної лексики. Богословську термінологію досліджували Г. Наконечна, Н. Бабич, М. Скаб; церковно-обрядову – Н. Пуряєва, Ю. Ясіновський; біблійну лексику – А. Кравчук, Н. Сологуб. Системний опис словникового складу конфесійного стилю здійснила у своїй статті І. Павлова.

Незважаючи на те, що в українському мовознавстві є багато праць із теорії релігійної лексики, однак недостатньо уваги приділено функціонуванню конфесійної лексики у поетичних текстах сучасних авторів.

До мовних одиниць, які ще не зазнали всебічного аналізу, належить група конфесійної лексики в збірці поезій Сергія Жадана «Вогнепальні й ножові».

Актуальність нашої роботи зумовлена тим, що в українському мовознавстві відсутні праці, в яких досліджувалися семантичні та стилістичні особливості конфесійної лексики в збірці С. Жадана «Вогнепальні й ножові».

Мета дослідження – вивчити та описати семантико-стилістичні особливості конфесійної лексики в збірці Сергія Жадана «Вогнепальні й ножові».

Виклад основного матеріалу. Часто релігійні мотиви стають інструментом для змалювання стану суспільства, матеріалом для побудови внутрішніх монологів ліричних героїв, їхньої самооцінки і самосвідомості. «Вогнепальні й ножові» – спроба поєднати мотиви та образи християнства і міфологію люмпенізованого світу. Особливе сприйняття реальності конкретної ситуації автор подає через конфесійну лексику.

На основі аналізу збірки С. Жадана «Вогнепальні й ножові» нами було виділено такі типи конфесійної лексики:

- 1) лексичні одиниці, значення яких відбиває релігійний смисл;
- 2) лексеми, не пов'язані з релігійним змістом.

Слова, які належать до першої групи конфесійно маркованої лексики, відрізняються за своїм тематичним наповненням: вищі релігійні сутності («Господь стоїть із нами на пляж»

[2, с. 31], «нас не отримав... жоден Аллах» [2, с. 8]); демонічні істоти («обіймаючи кожного – демонів із фаерами» [2, с. 12], «вигукують прокляття на адресу диявола» [2, с. 63]); християнські свята («приїздить під Різдво» [2, с. 49]); культові споруди та їх частини («вони відновлюють храми» [2, с. 127], «рухаються в бік коптських монастирів» [2, с. 69], «я вибирав із дароносиць у церквах» [2, с. 75]); предмети церковного вжитку («вагітні жінки несли за ним чийсь голови на срібній талі» [2, с. 14], «іранські візи, мальтійські хрести» [2, с. 30], «непомітно вкладаєш до теплих школярських ранців бомби й ікони» [2, с. 85]); релігійні книги («вчитували з церковних Євангеліїв» [2, с. 82], «якби, скажімо, Святе Письмо записували за жінками» [2, с. 147], «молитовників у кишенях шинелей і ляльок вуду в шкіряних мішках» [2, с. 135], «на ніч вона читала мені церковні збірники» [2, с. 37], «вкладено в наше життя, наче віру в тексти псалмів» [2, с. 54]).

Серед загальних релігійних найменувань нами умовно виділено номен на позначення конкретних релігійно-міфічних осіб та біблійних персонажів: «Всі потоки, Маріє, всі узбережжя морів, перестуджені» [2, с. 8], «мов голова Івана Хрестителя» [2, с. 11], «Ходить, ніби Матір Тереза» [2, с. 23], «аж в ньому іноді видно Ісуса» [2, с. 34], «про всі ці дива святого Антонія» [2, с. 37], «вві сні йому явився пророк Єзекїїль» [2, с. 45], «приїздить під Різдво, ніби апостол Павло» [2, с. 49].

У збірці було виявлено синоніми до номенів Господь, Ісус, Марія: «наша подяка, як вигадка від Творця» [2, с. 21], «Спаситель дбає про коріння й листя» [2, с. 35], «І Матір Божа в зимових гетрах» [2, с. 34].

У поетичній збірці було зафіксовано назви служителів церковно-релігійного культу та осіб, пов'язаних з ними: «ходять урочистими натовпами й слухають випадкових проповідників» [2, с. 127], «як можна ділитись подібним досвідом із перехожими, міліціонерами та священиками?» [2, с. 134]; назви прибічників різних світових релігій: «і все, що ви знаєте про католиків та мусульман» [2, с. 20], «чорний апостол язичників» [2, с. 51].

Деякі слова конфесійної лексики вжиті в порівняльних синтаксичних конструкціях: «тіні наркомів стоять за спиною, мов тіні архангелів» [2, с. 55], «птахи дивляться у вікна, мовби прочани» [2, с. 69] тощо.

Окрему групу становлять назви географічних об'єктів – топоніми-біблеїзми: «дивився, як ніч пливе на Синай» [2, с. 30], «І небо рухалось звідкись з Аравії» [2, с. 30], «Єрусалим» [2, с. 45], «революція пожирає немовлят у різдвяному Віфлеємі» [2, с. 52].

У поезіях було виявлено прикметник райський, утворений від міфотопоніма Рай: «куди нас виганяють із райського саду» [2, с. 59].

За місцем фіксації трапляються випадки використання конфесійно маркованих лексем як у заголовках віршів: «Єрусалим» [2, с. 45], «Ісус у таких випадках воскресав» [2, с. 69], «Герої, апостоли, жінки і міста» [2, с. 127], так і циклів «Апостоли» [2, с. 43].

До другої групи конфесійної лексики входять елементи церковнослов'янської мови, які зберегли риси книжності й стилістичне забарвлення урочистості: «з блаженними та сліпими» [2, с. 11], «я дарую впевненість та благодать» [2, с. 16], «після того, як мав одкровення» [2, с. 45], «і готова потім воскреснути» [2, с. 70].

У поезіях знайдено «мирські» слова, ті, що вже стали загальноживаною лексикою: «безтурботні пси під небесами» [2, с. 93], «якщо хто й прийде до нас на поминки» [2, с. 21], «прийме смерть за наші гріхи» [2, с. 13], «прокаженими, з буйними та просвітленими» [2, с. 10], «вздовж холодного руслу якої стоять мерці» [2, с. 97].

У збірці «Вогнепальні й ножові» С. Жадана зафіксовано слова високої та урочистої конфесійної лексики, що мають символічні значення із виразною позитивною емоційною забарвленістю: «Все, що нам залишається, – віра» [2, с. 50], «публіка вимагає відповідей та передбачень, чудесних зцілень» [2, с. 127].

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, спостереження за функціонуванням конфесійної лексики в збірці С. Жадана «Вогнепальні й ножові» засвідчує їх широку уживаність. У різному світобаченні, що відбите в ставленні до релігії та її впливу на людину, потрібно вбачати мистецьку індивідуальність поета. Продовження розпочатого дослідження матиме місце у вивченні особливостей сполучуваності конфесійно маркованих лексем зі словами інших лексичних груп, що дасть можливість детальніше схарактеризувати систему поетичного мовлення С. Жадана.

ЛІТЕРАТУРА

1. Браїлко Ю. Конфесійна лексика у творчості українських поетів 60-80-х років ХХ століття (семантико-стилістичний аспект): автореф. дис. канд. філол. наук: 10.02.01 – українська мова. Київ, 2005. 20 с.
2. Жадан С. Вогнепальні й ножові. Харків: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2012. 160 с.

*Заброцький Віталій
Науковий керівник – доц. Даценко Наталія*

ФУТБОЛЬНІ АНАЛІТИЧНІ ПРОГРАМИ В УКРАЇНІ ТА ІСПАНІЇ

Сучасні медіа неабияк допомагають розвитку спорту. Адже друковані видання, радіо, сайти інформують власну аудиторію про події, які відбуваються в спортивному житті. Проте найпопулярнішим та найефективнішим вважається телебачення, де трансляції футбольних матчів, аналітичні програми й спортивні новини становлять великий обсяг ефірного часу. Популярність спортивного контенту зумовлює виникнення та діяльність спеціалізованих телеканалів, які демонструють виключно спортивні події. Актуальність дослідження вітчизняних аналітичних програм полягає в тому, що при достатньому інтересі до спорту загалом і до спортивної аналітики зокрема рівень їх вивченості достатньо низький. Актуальність залучення іспанських спортивних аналітичних програм актуальна з погляду порівняння з українським відповідним контентом, а також задля вивчення досвіду зарубіжного телебачення у висвітленні спортивних подій, зокрема футбольних. Зазначимо, що в українській журналістиці практично відсутні наукові дослідження спортивних ЗМІ Іспанії.

Мета статті – означити основні риси спортивної аналітики на основі вивчення трансляцій спеціалізованих футбольних телеканалів в Україні та Іспанії.

Спортивна аналітика – це ринок, який сформувався кілька десятиліть тому і стабільно зростає. Цифрова епоха дала новий поштовх цьому розвитку, забезпечивши аналітикам ширші можливості для збору та аналізу даних. Аналітика та прогнози затребувані в усіх основних видах спорту.

Згідно зі статистикою, найшвидше розширюється на ринку прогнозів напрямок онлайн-ставок на бокс й інші види єдиноборств. Цікаво, що бокс уперше можуть потіснити бої «без правил», ставки на які, за даними провідних букмекерських контор, щороку зростають приблизно на 30-40 % [4]. У новому тисячолітті в Європі набувають популярності і нові напрямки, такі як кіберспорт, і традиційні для США бейсбол та американський футбол. Але спортивна аналітика затребувана не тільки у зв'язку з бетінгом – поданням ставок й укладанням парі. До послуг аналітиків вдаються професійні команди. В першу чергу це стосується формування ціни на того чи іншого гравця на трансферному ринку.

Спортивні аналітики використовують ті ж базові методи і підходи, що і в будь-якому іншому зборі та аналізі даних. Наприклад, беруться до уваги частота попадань і промахів, швидкість, дистанція. Збір цих та інших показників у професійному спорті клуби та спортсмени давно довіряють експертам. Тренери можуть використовувати зібрані і систематизовані дані для оптимізації вправ або харчування своїх гравців. Аналітика також широко використовується в розробці тактик і командних стратегій (іміджеві стратегії). Маючи тисячі показників, аналітики можуть шукати закономірності у великій вибірці. Тому спортивна аналітика стає все більш важливою для кожного аспекту управління гравцем або командою.

Аналіз спортивних даних застосовується і в діловій ділянці спорту. Професійні спортивні команди – це підприємства, які прагнуть поліпшити продаж свого «продукту» і скоротити витрати. Успіх продажу квитків, прав на трансляції і рекламу, клубної атрибутики значною мірою залежить від якісної аналітики і маркетингу.

Засоби масової інформації, насамперед телебачення, створюють сприятливі умови для участі бізнесменів у фінансуванні спорту та отримання очікуваних прибутків, оскільки національні чемпіонати, єврокубкові турніри, стадіони, трибуни й самі учасники, ефірний час і друковані площі, задіяні у висвітленні змагань, – усе це місце для розташування реклами, яку бачить неймовірно велика спортивна, і не тільки, аудиторія. І хоча справжній дух спорту

полягає в тому, що учасники борються за прихильність уболівальників, а не за рекламні контракти, проте у наукових дослідженнях усе частіше виникає думка про те, що футбол став невід'ємною частиною економіки [1].

Варто відзначити, що активну участь у спортивно-інформаційному середовищі беруть ЗМІ, забезпечуючи комунікацію між уболівальникам та їх фаворитами. У цьому контексті важливими складниками телеефіру є спеціалізовані канали, програми та передачі, що містять спортивну тематику.

В українському телепросторі спеціалізовані спортивні канали «Футбол-1» і «Футбол-2» належать медіахолдингу «Медіа Група Україна». До кінця листопада 2013 р. ці телеканали мали назви «Футбол» і «Футбол +» відповідно. Із січня 2017 р. змінилися умови дистрибуції каналів для кабельних і супутникових операторів, що стало причиною нового стратегічного позиціонування, брендингу й назв каналів. Кожен з них став доступний в SD і HD-версіях [2].

Найкращими спортивними шоу країни є «Про футбол» («2+2») та «Великий футбол» (ТРК «Україна»). «Про футбол» – одне з перших спеціалізованих інформаційно-аналітичних ток-шоу в Україні, що транслювалося на каналі «2+2» у 2010–2020 рр., висвітлюючи цей вид спорту через призму глибокого аналізу в Україні та частково за її межами. Програма з'являлася в ефірі щонеділі о 21.30 і підводила підсумки футбольного тижня, обговорюючи важливі події та їх найгостріші моменти. З жовтня 2020 р. програма виходить лише на власному ютуб-каналі.

Розвиток іспанськими національними спортивними газетами мультимедійних проєктів має велику підтримку в аудиторії, яка характеризує газети як сучасні і далекоглядні засоби масової інформації. Проте телебачення в Іспанії дивиться 88,5 % населення, і це робить його найпопулярнішим видом ЗМІ в країні [6]. Якщо врахувати, що найбільш високі телевізійні частки каналів традиційно пов'язані зі спортивними трансляціями, то логічно припустити, що спортивний телеканал має великі перспективи. Однак на ринку спортивного телебачення Іспанії існує багато спеціалізованих каналів, у зв'язку з чим запуск нового проєкту, особливо під час фінансової кризи, пов'язаний з великими ризиками.

У серпні 2010 р. вперше вийшов в ефір телеканал «Марка ТВ», безкоштовний і загальнодоступний – на відміну від більшості спортивних телеканалів. Уже за два роки свого існування він зумів завоювати аудиторію і перевершити за популярністю мовлення з 1994 р. канал «Теледепорте» (Teledeporte): 0,9 % телевізійної аудиторії проти 0,7 % відповідно [3]. І хоча телевізійний проєкт «Марки» є надзвичайно витратним і непростим з точки зору виробництва, проте його іміджеве і стратегічне значення важко переоцінити.

Висвітлення футболу іспанськими спортивними програмами слід визнати зразковим з точки зору варіативності і винахідливості. Випускаючи в ефір часом до десяти матеріалів про одні й ті ж матчі, вони пропонують глядачам вичерпну та різносторонню інформацію. Крім стандартного звіту про матч випускаються інтерв'ю з футболістами, тренерами, різні експертні думки. Часто в випусках програм розігрується унікальна футбольна атрибутика (м'ячі, футбольне екіпірування з автографами знаменитих футболістів чи тренерів).

Сьогодні спорт займає як ніколи значуще місце в ЗМІ Іспанії і почасти формує їх образ: останнім часом навіть у загальнополітичній пресі рідко проходить тиждень без спортивних новин у якості основних – на першій шпальті. Якщо говорити про спеціалізовані ЗМІ, то найбільш розвиненими і популярними в Іспанії є національні щоденні спортивні газети. Згідно з генеральним звітом Асоціації досліджень засобів масової інформації (AIMC) за 2019 р., «Марка» займає перше місце (2 960 тис. читачів), «Ас» – третє (1 470 тис.), «Мундо Депортиво» – сьоме (719 тис.), «Спорт» – восьме (710 тис.) [5].

Отже, в результаті врахування важливості аналітики у сучасному спорті, огляду спеціалізованих каналів та програм вітчизняного та іспанського телебачення можна дійти висновку, що футбольні аналітичні програми зайняли свою нішу на телевізійному ринку. Сприяє цьому чимало факторів: традиційно висока популярність спорту, зацікавлення яким уміло підігрують самі ж ЗМІ; залучення до ефірів програм відомих спортсменів, експортсменів або ж спортивних діячів; різкий розвиток букмекерських контор, для успішної діяльності яких потрібне високе орієнтування у спорті.

Відзначимо, що іспанські національні спортивні телепрограми активно використовують новітні технології і проводять сучасну телевізійну політику, орієнтовану на підвищення

конвергентності і мультимедійності передач. Крім того, аналітичні програми помітно відрізняються від українських підвищеною емоційністю і категоричністю.

Ключовою унікальною особливістю іспанських національних спортивних газет є клубна ангажованість редакційної політики видань. Також великий вплив на спортивну пресу Іспанії надає пріоритет висвітлення футболу, що звісно приносить шкоду іншим видам спорту. Таке явище безпосередньо пов'язане з його винятковою популярністю у цій країні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Починкин А. В. Экономика физической культуры и спорта : учебное пособие. Малаховка : МГАФК, 2011. 200 с.
2. «Футбол»: одна гра – два канали. Футбол 1/2/3 : сайт. URL: <https://footballua.tv/ua/news/7400-futbol-odna-igradva-kanala>
3. Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC) : site. URL: <https://www.aimc.es/>
4. Football Espana : site. URL: <https://www.football-espana.net/>
5. International Federation of Football History & Statistics : site. URL: <https://www.iffhs.com/>
6. OJD : site. URL: <https://www.ojd.es/>

*Стадник Наталія
Науковий керівник – проф. Лановик Зоряна*

РЕЦЕПЦІЯ ФЕНОМЕНА ХУДОЖНЬОЇ РЕАЛЬНОСТІ НА ПРИКЛАДІ ТВОРЧОГО ДОРОБКУ АМЕРИКАНСЬКОГО ПИСЬМЕННИКА СТІВЕНА КІНГА

Дослідження особливостей внутрішньої організації художніх творів цікавить літературознавців здавна. На кожному історичному етапі її наукове осмислення розширюється. До актуальних проблем у цій сфері належить окреслення явища художньої реальності, завдяки якому можливе виявлення не лише композиційного аспекту текстів літературного спрямування, а й специфіки внутрішнього наповнення твору через рецепцію образної системи, ідейно-тематичне тло сформованого митцем віртуального світу, в який «занурюється» потенційний читач. Творення власного світу автором формується на тлі його фантазій, а також певної моделі світосприйняття, яка закладена підсвідомо, успадковується і передається з покоління в покоління. На основі цього літературознавці та критики у своїх працях наголошують на ролі національного міфу як первісної рецепції світу і його форм відображення під час творення фіктивної реальності.

До найгрунтовніших робіт, що стосуються теоретичного осмислення цього феномена належать наукові праці Е. Городницького «Художественный мир литературного произведения в контексте творческого процесса», Д. Лихачова «Внутренний мир художественного произведения», а також В. Савина «Художественный мир литературного произведения в теоретическом осмыслении», у яких автори окреслюють не лише еволюцію рецепції віртуальної реальності, але і його домінуючу позицію під час виявлення специфіки внутрішньої організації художнього твору.

Метою нашої статті є дослідити особливості рецепції явища художньої реальності на прикладі творчого доробку сучасного американського письменника Стівена Кінга.

Загалом рецепція та формування смислової ідейності художнього світу – складний і тривалий процес, тому прийнято виокремлювати декілька етапів у його формуванні. До першого належать праці відомих мислителів доби Ренесансу, у яких митець уподібнюється до Бога-творця, адже силою власної уяви творить новий світ. Так, наприклад, один із представників цього періоду Ф. Сідні писав, що «природа ніколи не в силі прикрасити світ так чудово, як це роблять митці. Її світ – мідь, яку поети перетворюють в залізо» [5, с. 152]. Наступним етапом осмислення художнього світу твору була епоха бароко та класицизму. У працях німецьких філософів висвітлено важливі положення про зв'язок автора твору і його рецепції світу. Серед них вагоме місце займають роботи В. фон Гумбольдта, де він пише, що «природа – лише сирій предмет, а митець має перетворити його на об'єкт фантазії» [1, с. 168]. Цю позицію розвивали також інші вчені, серед яких – Гегель, котрий займався дослідженням вищої трансцендентної реальності, яка була наслідком уяви і базою для подальшого

осмислення цього феномена наступниками. Вагомий внесок у цьому напрямку здійснили російські науковці XIX століття, зокрема В. Белінський у праці «Статті про народну поезію. Стаття II» (1841 р.), де висвітлив розуміння «загального» та «індивідуального» у мистецтві [4, с. 7]. Та все ж ключовий етап у розумінні та окресленні явища художнього світу літературного твору припадає на радянський період. У той час появилися основні праці про феномен художньої реальності таких вчених, як М. Бахтіна, М. Лотмана, а також Д. Лихачова. Останній у своїй науковій роботі «Внутрішній світ художнього твору» (1968 р.) писав, що «внутрішній світ художнього твору має свої власні взаємозв'язані компоненти і закономірності, власні виміри і сенс як цілісна система» [3, с. 76].

Попри те, що кожен етап процесу становлення і рецепції явища художнього світу мав певні наукові здобутки, все ж не було окреслено і сформовано класифікаційної бази, за якою можна було би визначати приналежність віртуальної реальності до певного типу у залежності від специфіки побутування у ній основних ідейних аспектів. Саме тому ми опираємося на світоглядну концепцію розуміння навколишнього світу, запропоновану в початково-методичному посібнику з теорії літератури З. Б. Лановик та М. Б. Лановик [2], котрі виділяють такі основні типи художньої реальності: міфологічний; історичний; реалістичний; фантастичний; містичний; оніричний.

На основі цієї концепції виявляємо на практичному рівні особливості побутування художнього світу творів одного із найвідоміших сучасних американських письменників – Стівена Кінга, котрий втілює численні варіації та комбінації фантастичного як домінанти у поєднанні з іншими жанрами, що у сукупності творить незвичну та складну побудову художнього світу тексту. Він є автором понад 70 творів різних за жанрами малої і великої прози. Хоча кожен витвір має своє художнє наповнення, об'єднує їх те, що містять домінанту фантастичного, що поєднується із іншими жанрами та розширює межі віртуальної реальності. Стівен Кінг був фанатом фантастичних оповідок та романів ще із дитинства, і це залишило відбиток на його доробку, в якому домінує власне цей метажанр.

Так умовно в його творах простежуємо та виокремлюємо такі взірці ключових форм художнього світу: гротескно-фантастичний, містично-фантастичний та міфологічно-фантастичний. Окреслення першого типу уміщує в собі поєднання протилежних явищ, де через ірреальність та комічність митець хоче передати проблеми реального буття. Порушуючи гострі та болючі теми, показує їх у незвичному форматі. До цієї групи належать такі відомі романи автора, як «Керрі», «Піднесення», «Крістіна» та ін. Для другого типу художньої реальності характерний не до кінця розкритий образ потойбічної сили, яка впливає на персонажів та події у творі. Він залишається символічним і відіграє домінантну роль упродовж всього сюжету. До цього типу належать такі відомі романи, як «Ловець снів», «Воно», «Аутсайдер» та ін. Для третього типу характерний акцент на міфах, віруваннях та древніх традиціях. Найкращим прикладом постає роман-епоса «Темна вежа», де простежуємо компонент міфологічного, зокрема американського фольклору, який автор вміло поєднує із чималим набором різних жанрів, де ключове місце все ж відведене фантастиці.

Зазначимо, що такий поділ є умовним і може варіювати, оскільки у кожному типі художньої реальності присутні й інші його підвиди, проте за основу ми взяли висвітлення особливостей моделювання художнього світу творів Кінга, у якого домінантним є метажанр фантастики. Вважаємо, що проблема в моделюванні художньої реальності літературних творів, їхньої специфіки є актуальною і повинна стати предметом подальших досліджень літературознавців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. Москва: Прогресс, 1985. 452 с.
2. Лановик З., Лановик М. Теорія літератури. Матеріали до курсу: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2013. 84 с.
3. Лихачев Д. Внутренний мир художественного произведения. Вопросы литературы. Москва. 1968. Выпуск 8. С. 74-87.
4. Савина В. В. Художественный мир литературного произведения в теоретическом осмыслении. Под-секция 1. Литературоведение Харьковского национального университета им. В. Н. Каразина. 10 с.

5. Сидни Ф. Защита поэзии. Москва: Наука, 1982. С. 143–326.

Думін Уляна-Марія
Науковий керівник – доц. Бабій Ірина

СЕМАНТИКО-ГРАМАТИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ЯКІСНИХ ПРИКМЕТНИКІВ У ПОЕЗІЇ ЮРІЯ ІЗДРИКА

Семантико-граматичний підхід до вивчення прикметників як повнозначної частини мови відкриває чималі можливості опрацювання їхнього статусу як складних функціональних одиниць.

У поетичних творах широко використовуються прикметники, які мають вагомі естетичні й експресивні можливості завдяки своїй структурній побудові та семантичним ознакам. «Визначальну семантичну особливість прикметника становить те, що він виражає статичну ознаку предмета» [1, с. 124].

Про виражальні можливості прикметників ідеться у працях О. Воронової, В. Дятчук, С. Єрмоленко, А. Критенко, І. Бабій, З. Петрової, Л. Пустовіт, Л. Ставицької, Л. Савченко, О. Сидоренко, Н. Сологуб та інших.

Майстрам поезики якнайкраще вдається втілити специфіку прикметників різної семантико-граматичної природи у своїх текстах. Одним із них є відомий сучасний український поет Юрій Іздрік, який захоплює своєю багатогранністю, образністю та самобутньою манерою письма. Оскільки творчість поета поки що не є вивченою з лінгвістичного погляду, наше дослідження – актуальне.

Добрірно-витончена й метафорична творчість поета-постмодерніста є надзвичайно багатою на прикметники, домінантними у використанні яких, є, власне, прикметники якісного типу, що «виражають прямі, безпосередні ознаки предметів» [4, с. 150], які можуть проявлятися різною мірою.

Мета статті – здійснити семантико-граматичний аналіз якісних прикметників у поетичних текстах Юрія Іздріка. Основними завданнями дослідження є: укласти картотеку прикметників, виявлених у поезії Ю. Іздріка, охарактеризувати семантику якісних прикметників, з'ясувати їх граматичні особливості.

Залежно від розташування якісних прикметників щодо означуваного іменника у текстах Ю. Іздріка розрізняємо такі моделі: прикметник у препозиції: «спритних чорно-златих ос» [3, с. 165]; прикметник у постпозиції: «дорога коротка і проста» [2, с. 218]; «лебеді чорні тотемні» [2, с. 257].

У поетичних текстах Юрія Іздріка прикметники цього розряду називають:

- 1) просторові та часові ознаки: «а берег далекий манить берегами» [2, с. 36];
- 2) риси характеру та розумового складу людей, що живуть у реальному та у видуманому світах, а саме: характеризують внутрішні характеристики людей: «10 відважних повстанців» [2, с. 57]; «лицар стильний і хоробрий» [2, с. 269]; «настирний торговець» [3, с. 64]; богів: «злий мусульманський аллах» [3, с. 187]; відомих постатей із фольклорних джерел: «блаженний Бернардо» [3, с. 222]; «Вінсент, справедливий і грізний» [3, с. 223]; «добрий Тарасе» [3, с. 224], про яких йде мова у поезії «Станіслав і 11 його визволителів»;
- 3) фізичні риси людей: «дівчеське цибате» [2, с. 81];
- 4) зовнішні та фізичні характеристики тварин: «гожі коні» [2, с. 36]; «сліпе цуценя» [2, с. 258]; «риби прегарні» [2, с. 8]; «птахи хисткі» [2, с. 8]; [3, с. 40]; «спритних чорно-златих ос» [3, с. 165];
- 5) вікові риси тварин: «мале лебедятко» [3, с. 257]; «мале цуценя» [2, с. 258];
- 6) внутрішні характеристики представників світу фавни: «самотній павук» [3, с. 165]; «неслухняний птах» [3, с. 60];
- 7) загальну оцінку понять та явищ: «хороша відмазка» [2, с. 44]; «політ вільний» [2, с. 55]; «перспектива чітка» [3, с. 147]; «різні смішні пісні» [2, с. 174]; «добра думка» [3, с. 61].

Здійснивши семантико-граматичний аналіз, ми простежили й такі якісні прикметники, які надають якісну антонімічну оцінку поняттю, наприклад, у поезії «VANGELIS», а саме: «а добрий звістці» [2, с. 86] – «вісті недобрі» [2, с. 86];

8) внутрішні характеристики живих істот: «порядна людина» [2, с. 81];

9) розмір, що стосується: областей тіла: «долоню вузьку» [2, с. 7]; елементів місця та простору: «з високого горба» [2, с. 48]; конкретних виробничих інструментів: «товстого свердла» [3, с. 106].

Прикметники на позначення величини дублюються у різних сполучних конструкціях, наприклад: «долоню вузьку» [2, с. 7] «русло вузьке» [2, с. 60]; «по тонкому льоду» [2, с. 56] – «тонка павутина» [2, с. 223].

Антонімічні пари якісних прикметників притаманні цьому підвиду теж: при характеристиці образу «дороги»: «дорога коротка і проста» [2, с. 218] «довгу плутану дорогу» [2, с. 16]; при аналізі тварин: «риба велика» [2, с. 155] «риба мала» [2, с. 155]; 10) обсяг загальних понять: «вечорами ми складаємо довгі листи» [3, с. 102]; «грубу книгу» [3, с. 102].

Автор часто використовує якісні прикметники в описах характеру персонажів, їх внутрішніх якостей та ознак. Частотним був опис стану «дітей», як в однині, так і у формі множини: «бездушна дитина» [3, с. 42]; «діти жорстокі» [3, с. 47].

Характерним для поезій Юрія Іздрика є використання прикметників якісного типу у згрупованій формі: «сучі сини» [2, с. 64];

Окремий пласт складають прикметники, які називають такі властивості і якості, які сприймаються органами чуття, а саме: зорові. Прикметники з колірною семантикою характеризують: елементи одягу, наприклад: «біла сорочка» [3, с. 9]; «біла майка» [3, с. 61]; певну речовину чи предмет, наприклад: «місиво сіре» [2, с. 14]; «срібляста крапелька ртуті» [2, с. 18]; «жовтавий намул» [3, с. 116]; «білі піски» [3, с. 56]; «білий попіл» [3, с. 60]; технічні об'єкти (конкретно – назву марки машини), наприклад: «синій бугатті» [3, с. 188]; явище, що відбувається, наприклад: «в синіх спалахах» [2, с. 34]; «синє небо» [2, с. 36]; «чорна як нічка мітка» [2, с. 47]; речовину, масу, матеріал, наприклад: «сірим асфальтом» [3, с. 75]; «білою ниттю» [3, с. 52]; конкретні предмети, наприклад: «чорний пакет» [3, с. 164]; назву рослин, наприклад: «на червоні ягоди» [3, с. 40]; «кора моя сіра і листя брунатне» [3, с. 225];

2) слухові (звукові), наприклад: «пісня цикади дзвінка» [2, с. 188];

3) смакові за різними смаковими якостями:

- солодкість, наприклад: «солодких вершків» [3, с. 170];

- гіркота, наприклад: «гіркі сигарети» [3, с. 86];

- солоність, наприклад: «в приправу терпку і солону» [3, с. 65]; «солоні шкіра» [3, с. 61].

Також в аналізованій поезії наявні прикметники, що передають відчуття:

- терпкості, наприклад: «терпке мартіні» [3, с. 61]; «терпкий виноград» [3, с. 84];

- липкості, наприклад: «в'язким сиропом» [2, с. 164];

- певної температури речовини, наприклад: «гарячим вином» [3, с. 222], «на гарячу сіль» [3, с. 40];

4) нюхові (запахів, одоративні), що стосуються:

- рослин, наприклад: «я робив тобі джойнти з пахучих трав» [2, с. 28], «духмяний базилік» [2, с. 209], «пахучий полин» [2, с. 207], «сакура-вишня пахуча і пишна» [2, с. 283];

- явищ природи, наприклад: «свіжий дощ» [2, с. 28];

5) тактильні (дотикові) на позначення:

- речовин, наприклад: «в'язке тісто» [3, с. 73];

- матеріалів, наприклад: «легкого льону» [3, с. 60]; «гостра голка» [3, с. 95]; «простирадла холодні» [3, с. 161];

- точних предметів, наприклад: «липка клавіатура» [3, с. 170];

- природних понять, наприклад: «листя хрустке» [3, с. 8]; «перли мокрі і слизькі» [3, с. 108];

- процесів навколишнього середовища, явищ природи, наприклад: «холодний вітер» [2, с. 206].

Таким чином, Юрій Іздрик у своїх поетичних творах уживає різноманітні семантичні групи якісних прикметників. Як виявив здійснений аналіз, найпоширенішими є прикметники, які сприймаються сенсорною системою. Вони надають образам широкого художнього вираження, а текстам – лексичної пишності та інтерпретаційного багатства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вихованець І. Р., Городенська К. Г. Теоретична морфологія української мови. Київ: Унів. вид-во «Пульсари», 2004. 400 с.
2. Іздрік Ю. Меланхолії. Львів: В-во Старого Лева, 2019. 311 с.
3. Іздрік Ю. Після прози. Чернівці: Книги – XXI, Meridian Czernowitz, 2013. 232 с.
4. Сучасна українська літературна мова: Морфологія / за ред. І. К. Білодіда. Київ: Наукова думка, 1969. 583 с.

Джумак Ірина

Науковий керівник – доц. Бородіца Світлана

МОДЕРНІСТСЬКИЙ ДИСКУРС ПОЕТИЧНОЇ ЗБІРКИ «УПРОДОВЖ СНІГОПАДУ» ІГОРЯ РИМАРУКА

Постановка проблеми. Постать Ігоря Римарука є однією з найяскравіших серед поетичного покоління вісімдесятих років ХХ ст. Його творчість прочитуємо як виразний приклад майстерного володіння словом. Інтелектуальна поезія Ігоря Римарука відзначається витонченою ускладненістю змісту, метафоричною образністю та майстерною відшліфованістю форми. Творчість поета, як зазначає Ніна Анісімова, нелегко розкодувати, оскільки вона адресована передусім філологам та естетам. Це зауважують дослідники творчого доробку Ігоря Римарука: Ірина Комаренець, Ніна Анісімова, Ярослав Голобородько, Ірина Щепна та ін. Більшість наукових студій присвячені аналізу найвідомішої його збірки «Діва Обида», водночас є численні рецензії на неї та окремі спогади сучасників про митця. Відтак актуальність нашої роботи зумовлена відсутністю ґрунтовного дослідження поетичної збірки «Упродовж снігопаду» Ігоря Римарука та її модерністського дискурсу.

Мета статті: окреслити й проаналізувати модерністські домінанти в поетичній збірці «Упродовж снігопаду» Ігоря Римарука.

Виклад основного матеріалу. Лірика вісімдесятників в українській літературі репрезентує функціонування пізнього модерністського дискурсу. Наприкінці ХХ століття вони випродукували власну мистецьку філософію та неповторну естетичну модель літературного розвитку, синтезувавши напрацювання попередників. У цьому аспекті Ігор Римарук разом з іншими поетами того часу – В. Герасим'юком, І. Малковичем, В. Голобородьком, М. Григорівим, В. Кордуном, М. Воробйовим, В. Цибульком та ін. – представники національної складової пізнього поетичного модерну, для якого характерна єдність національної традиції, герметизм, елітарність, антиідеологічність, ірраціоналізм, естетизм, синхронне існування різних часових площин, езотеризм, сугестивність [1, с. 4].

Домінантним дискурсом у творчості вісімдесятників стає екзистенціалізм, що прийшов на заміну соцреалізму. Спираючись на праці західноєвропейських мислителів, пізні модерністи переглянули погляди на дійсність та місце людини у світі, таким чином посиливши у своїй творчості особистісне начало, актуалізувавши онтологічні та екзистенційні мотиви [1, с. 78]. Тому лірика Ігоря Римарука наповнена мотивами страху, печалі, самотності, тиші, порожнечі. Заразом вона має і свою специфіку, як наприклад: усамітнення для автора є власним вибором, бо ця приреченість на самоту – особистісний шлях для віднайдення істини.

Загальна настроєвість лірики Ігоря Римарука сумовито-печальна та водночас одухотворено-вітаїстична [1, с. 7]. Скажімо, поезія «Усміхнись!..» подає реципієнтові оптимістичний посыл, але під час читання він усвідомлює, що це може бути хіба сміх крізь сльози, бо ліричний герой не має причин для радості, його оточує порожній причал, гірка тиша. Заклик автора усміхнутись звучить, як прохання не здаватись, терпіти, проганяти тінь печалі, що оточила ліричного героя. Ігор Римарук у цьому поетичному тексті показав сувору реальність своєї історичної епохи: «Цим століттям / вже й болю замало» [3, с. 65]. Загалом у його творчості часто зустрічаємо образ ХХ століття, наповнений негативними конотаціями: «вік хіросім» [3, с. 13], «тисячорукий вік» [3, с. 73], «мовчать віки» [3, с. 14], «двадцятий, переступний вік» [3, с. 62], «прорвані віки» [3, с. 20].

Пройняті мотивами самотності й порожнечі поезії «Двадцятилітній», «Скляне життя» представляють дві різні світоглядні площини – до та після усвідомлення жорстокості життя.

Поезія «Двадцятилітній» – зазірання в минулу безтурботність людини, яка вже сповна пізнала життєві поневіряння. Ліричний герой ще не обтяжений турботами життя, не замислюється, навіщо все відбувається, що чекає його попереду; він легко долає труднощі, дні його кольорові, проте вже закрадаються нотки тривоги в символічних образах німоти, що підступає до слова, та друга, який іще живий. Поезія «Скляне життя» написана у формі потоку свідомості, де автор свідомо відмовився від розділових знаків, великих літер, спонукаючи в такий спосіб читача самостійно відчувати ритм вірша та підкреслюючи неоднозначність трактування поезії, її полісемантичність та образну складність. На певних смислових особливостях деяких слів та рядків Ігор Римарук акцентував через використання сходиноквої будови вірша. Ліричний герой живий, проте його життя ніби несправжнє – фортеця не власна, «вапно осідає в суглобах» [3, с. 96] і «квітка скляна зацвітає морозом» [3, с. 96], та й сам він із часом стає скляним. Додаткової експресії цій поезії додає раптовий обрив фрази: «ти живий ти скляний ти смієшся гово...» [3, с. 96].

У поезії «Трепета», позначеній сумною настроєвістю та апокаліптичними мотивами, знаходимо згадки про Страшний суд та чимало метафоричних образів: «обвалюється спокій, / мов стіна», «уже не крик, а тиша / розпина», «опадають лиця» [3, с. 13], «тліє біль» [3, с. 14]. Як бачимо, ледь не кожен поетичний рядок пройнятий екзистенційними мотивами розчарування, страху, болю.

Лірика Ігоря Римарука демонструє особливий метафоричний стиль. Вже з виходом перших його збірок літературознавці відзначали ускладнений, насичений смислами, підтекстами, асоціативний стиль молодого поета. Більшість авторських метафор позначені експресивністю, синтезом зорових та звукових образів [1, с. 9]. Ігор Римарук мав здатність знаходити нові неочікувані смислові відтінки, які ускладнюють сприйняття його поезії та водночас роблять її особливою та неповторною. Деякі вірші наскрізь метафоричні: читаючи «Чуєш? – сіно шемрає в траві...» віднаходимо оригінальні авторські метафоричні конструкції, що чітко ілюструють художній стиль автора: «на денці плетених долонь / роздуває жабра мегаполіс!», «відтинаєш час, але не муку / словом, що розкладене, як ніж, / на колодку смислу й лезо звуку», «розігрієм / сургучеві темні небеса»; «ребра трав / і хребет рибини воскової» [3, с. 15].

Як зазначає Ніна Анісімова, Ігор Римарук володів почерком «книжника» та «вивершеною стилістичною вправністю письма, світ його поезії сповнений історичними та літературними образами й ремінісценціями» [2, с. 79]. Автор, як і решта пізніх модерністів, не уникав використання нових зображальних прийомів у сфері графіки тексту. Деякі поезії збірки «Упродовж снігопаду» свідомо написані зовсім без розділових знаків, або ж вони концептуально використовуються лише один раз (цикл «Ризькі вечірні портрети», «Імпровізація II», «Скляне життя»). Такий прийом дозволяє читачу самостійно розставити смислові та ритмічні акценти, особливо підкреслює багатозначність і складність інтелектуальної поезії Ігоря Римарука. Окрім цього, автор практикував використання різних, часто виняткових, віршових форм, поєднуючи традиційну, стовпчикову і сходиноквою форми:

Дві безодні: груди в груди... Смертний протягуки з пліч у вись порожню видуває [3, с. 76].

Такі експерименти з формою дозволяли поетові акцентувати на потрібних словах чи реченнях, що при звичайному (лінійному) розташуванні зробити набагато важче.

Висновки дослідження. Поетична збірка «Упродовж снігопаду» Ігоря Римарука увібрала в себе такі основні риси пізнього модернізму, як герметизм, елітарність, естетизм, метафоричність, тяжіння до екзистенціалізму (мотиви самотності, страху, порожнечі). Водночас автор свідомо вдавався до характерного для модернізму експериментування у сфері графіки тексту, увиразнюючи його відмовою від розділових знаків, що дозволяє читачеві самостійно вибрати інтонацію відповідно до змісту, завдяки чому поетичний текст, метафорично ускладнений, розкодовується кількарівнево.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анісімова Н. П. «І заніміє поруч слово – мій духівник і мій наглядач»: деякі аспекти модерністичної поетики Ігоря Римарука. Дивослово. 2003. №5. С. 4-9.

2. Анісімова Н. П. Пізній поетичний модернізм як естетичний феномен. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Філологічні науки. Вип. 1. Бердянськ: БДПУ, 2014. С. 74-81.
3. Римарук І. М. Упродовж снігопаду. Київ: Молодь, 1988. 120 с.

ХІМІКО-БІОЛОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Спас Оксана

Науковий керівник – асист. Яворівський Руслан

АНАЛІЗ ВИДОВОГО СКЛАДУ РОДИНИ ЗОНТИЧНІ (СЕЛЕРОВІ) У ФЛОРИ ШУМСЬКОГО (НИНІ КРЕМЕНЕЦЬКОГО) РАЙОНУ ТЕРНОПІЛЬСЬКОЇ ОБЛАСТІ

Родина Зонтичні або Селерові (*Ariaceae (Umbelliferae) Moris.*) – одна із найбільш чисельних родин світової флори, котра у загальному нараховує близько 300 родів та понад 3 000 видів, котрі поширені космополітно, тобто по всій земній кулі та у різних екологічних умовах, проте, їхня найбільша видова різноманітність спостерігається у помірно теплих та позатропічних областях північної півкулі з сухим кліматом. На території України в умовах її природної флори, як декоративні й господарсько цінні трапляються представники 66 родів та 155 видів *Ariaceae* (близько 5,2 % від загальносвітової чисельності видів родини).

Флористичні дослідження планетарного масштабу у кінцевому рахунку проектуються у площину їх проведення на регіональних рівнях, що дозволяє забезпечити створення найбільш оптимальних умов для збереження раритетної фракції флори певного регіону. Тому аналіз флористичного складу родини *Ariaceae (Umbelliferae) Moris.* у межах Шумського (нині Кременецького) району Тернопільської області є актуальним за змістом досліджень та має вагоме практичне значення.

Мета досліджень полягала у проведенні комплексного аналізу систематичної структури родини Зонтичні (Селерові) у межах досліджуваного регіону, зокрема, ареалів поширення 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 Зонтичні (Селерові);

проведення детального аналізу головних діагностичних ознак родини *Ariaceae (Umbelliferae) Moris.* та її основних таксонів;

складання переліку або анотованого списку видів родини Зонтичні (Селерові), котрі трапляються на території району дослідження;

виявлення чи підтвердження ареалів поширення раритетної фракції *Ariaceae (Umbelliferae) Moris.* та встановлення головних чинників, що викликають чисельне скорочення популяцій червонокнижних і регіонально рідкісних видів досліджуваної флори;

розробка комплексу практичних заходів та рекомендацій з метою охорони, збереження та раціонального використання представників родини на території району дослідження.

Об'єктами дослідження слугували види родини *Ariaceae (Umbelliferae) Moris.*, котрі поширені у природно-кліматичних умовах Шумського (Кременецького) 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 ім. Володимира Гнатюка, проведення польових маршрутно-експедиційних і геоботанічних досліджень різнотипових рослинних угруповань з метою підтвердження або виявлення ареалів поширення представників родини Зонтичні (Селерові) у межах району дослідження, збір фотоматеріалів та окремих гербарних зразків.

Практична значимість отриманих результатів досліджень полягає у тому, що вони можуть бути досить успішно використані у процесі впорядкування визначника та атласу вищих судинних рослин флори Тернопільської області, створенні регіональних Зеленої і 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, 2, 4–7, 9, 11], матеріалів фондового гербарію Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (акронім TERN*), проведених впродовж 2018–2021 рр. маршрутно-експедиційних та геоботанічних досліджень різнотипових фітоценозів на території Шумського (Кременецького) району Тернопільської області встановлено або підтверджено зростання 57 видів родини Аріасеае (Umbelliferae) Moris. (36,77 % загальної чисельності у складі флори України), котрі належать до 39 родів. Таким чином, родовий коефіцієнт, тобто середня кількість видів у роді становить тут 1,41, що обумовлює значну кількість у структурі родини монотипних родів.

Найбільш поліморфними її родами є наступні: смовдь (*Peucedanum* L.) – 5 видів, бутень (*Chaerophyllum* L.) – 4 види та бедринець (*Pimpinella* L.) – 3 види. Двома видами презентовані слідуючі роди: миколайчики (*Eryngium* L.), буги́ла (*Anthriscus* Pers.), ласкавець (*Bupleurum* L.), тринія (*Trinia* Hoffm.), вех (*Sium* L.), жабриця (*Seseli* L.), пастернак (*Pastinaca* L.), стародуб (*Laserpitium* L.) та морква (*Daucus* L.).

Як уже зазначалося, значна кількість родів досліджуваної флори – 27 (69,2 % загальної кількості) є монотипними, тобто включають лише один вид: підлісник (*Sanicula* L.), астранція (*Astrantia* L.), ториліс (*Torilis* Adans.), коріандр (*Coriandrum* L.), болиголов (*Conium* L.), селера (*Arium* L.), петрушка (*Petroselinum* Hill), цику́та (*Cicuta* L.), різак (*Falcaria* Fabr.), кмін (*Carum* L.), аніс (*Anisum* Hill), яглиця (*Aegopodium* L.), сієла (*Siella* M. Pimen.), порі́зник (*Libanotis* Hill), оме́г (*Oenanthe* L.), собача петрушка (*Aethusa* L.), фенхель (*Foeniculum* Mill.), стожи́льник (*Cnidium* Cuss.), гірча (*Selinium* L.), свисту́ля (*Conioselinum* Hoffm.), маточник (*Ostericum* Hoffm.), дудник (*Angelica* L.), дягель (*Archangelica* N. M. Wolf.), любисток (*Levisticum* Hill.), ферульник (*Ferulago* Koch), крі́п (*Anethum* L.) та борщівник (*Heraclеum* L.).

Також було виявлено зростання у районі дослідження одного виду родини Аріасеае (Umbelliferae) Moris., котрий занесений до «Червоної книги України. Рослинний світ (2009)» [8, 10] – свисту́лі татарської (*Conioselinum tataricum* Hoffm.). Природоохоронний статус виду у районі дослідження – рідкісний. Дуже рідко трапляється по сирих тінистих лісах та серед заростей чагарників (популяції нараховують 4–7 особин) в околицях сіл Андрушівка та Кутянка. На території району дослідження охороняється у межах лісового заказника загальнодержавного значення «Суразька дача» та частково ботанічного заказника місцевого значення «Кутянський луг».

Окрім того, у межах Шумського (Кременецького) району Тернопільської області нами було підтверджено або виявлено ареали поширення 8 регіонально рідкісних видів, зокрема: астранція велика (*Astrantia major* L.), яка розсіяно поширена на лісових галявинах та узліссях в околицях сіл Кутянка, Стіжок, Антонівці та Башківці; буги́ла блискуча (*Anthriscus nitida* (Wahlenb.) Harslinszky), котра зрідка зростає у тінистих лісах в околицях села Башківці; ласкавець серпоподібний (*Bupleurum falcatum* L.), що спорадично трапляється групами на крейдяних схилах, узліссях та серед заростей чагарників в околицях сіл Вілія та Новосілка; тринія багатостеблова (*Trinia multicaulis* Schischk.), яка зрідка поширена по сухих степових ділянках та схилах, відслоненнях крейди і вапняку у околицях сіл Вілія, Тетильківці та Цеценівка; бедринець ломикаменевий (*Pimpinella saxifraga* L.), котрий зрідка зростає на кам'янистих вапнякових схилах, пісках, сухих луках, серед чагарників та на галявинах в околицях сіл Вілія, Стіжок та Цеценівка; ферульник лісовий (*Ferulago sylvatica* (Bess.) Reichenb.), що спорадично трапляється групами у лісах, на узліссях та лісових галявинах в околицях сіл Кути, Малі Садки та Сураж; смовдь піскова (*Peucedanum arenarium* Waldst. et Kit.), яка зрідка поширена на лісових галявинах з піщаним ґрунтом в околицях села Стіжок та стародуб широколистяний (*Laserpitium latifolium* L.), котрий розсіяно зростає у лісах та серед заростей чагарників у околицях сіл Кутянка, Забара, Башківці та Новосілка.

Основними факторами, котрі визначають скорочення чисельності популяцій червонокнижних й регіонально рідкісних видів родини Аріасеае (Umbelliferae) Moris. на території Шумського (Кременецького) району Тернопільської області вважаємо наступні:

вузька еколого-ценотична амплітуда виду та відсутність екоотопів відповідного типу для його подальшого поширення (*Conioselinum tataricum* Hoffm.);

недостатнє природне поновлення та слабка конкурентна здатність виду (*Peucedanum arenarium* Waldst. et Kit.);

вирубубання лісів (*Astrantia major* L., *Anthriscus nitida* (Wahlenb.) Harslinszky, *Ferulago sylvatica* (Bess.) Reichenb.);

руйнування екотопів внаслідок видобутку корисних копалин (крейди, вапняків, пісковиків) (*Vupleurum falcatum* L., *Pimpinella saxifraga* L.);

розорювання й інтенсивне господарське освоєння залишкових лучно-степових та степових екотопів (*Trinia multicaulis* Schischk.);

збирання рослин населенням як лікарської сировини, руйнування природних екотопів внаслідок їхнього розорювання або випалювання (*Laserpitium latifolium* L.).

З метою охорони, збереження, раціонального використання та відтворення раритетних видів родини Зонтичні (Селерові) у районі дослідження необхідно:

здійснювати системний моніторинг стану і динаміки чисельності популяцій червонокнижних та регіонально рідкісних видів флори, а у разі їх чисельного скорочення оперативно встановлювати фактори, що його спричиняють;

у випадку виявлення нових ареалів поширення раритетних видів флори рекомендувати створення у цих місцях об'єктів природно-заповідного фонду, а також вирощувати рідкісні види на присадибних ділянках та у ботанічних садах;

заборонити неконтрольовану заготовлю рідкісних видів флори з метою їх використання як лікарських видів, порушення екотопів внаслідок видобутку корисних копалин, вирубування лісів, неконтрольованого випасу худоби, випалювання та господарського освоєння залишкових ділянок лучно-степової рослинності;

ініціювати видання регіональних Зеленої і Червоної книг, регулярно інформувати місцеве населення про стан природоохоронної роботи у засобах преси, радіо та телебачення;

клопотати перед відділом земельних ресурсів та охорони навколишнього середовища Шумської міської ради (голова – Золотун Ігор Володимирович) стосовно створення заповідних ботанічних урочищ місцевого значення у околицях села Новосілка з метою збереження популяцій *Laserpitium latifolium* L. і *Vupleurum falcatum* L. та в околицях села Цеценівка для охорони популяцій *Trinia multicaulis* Schischk. і *Pimpinella saxifraga* L.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лендєнова Г. Л. Сучасний стан та перспективи охорони ділянок степової рослинності пн.-сх. частини Шумського району / Г. Л. Лендєнова, Р. Л. Яворівський // Матер. V Молодіжної наук.-практ. конф. "Спадщина Кременецьких гір" (Кременець, 4 квітня 2017 р.). – Кременець: ТОВ "ПАПРУС-К", 2017. – С. 112–118.
2. Лендєнова Г. Л. Червона книга Шумщини – результат наукової діяльності з дослідження та аналізу стану популяцій рідкісних і таких, що потребують охорони, рослин Шумського району / Г. Л. Лендєнова // Матер. II Молодіжної наук.-практ. конф. "Спадщина Кременецьких гір" (23 березня 2015 р., Кременець). – Кременець: ТОВ "ПАПРУС-К", 2015. – С. 146–156.
3. Нечитайло В. А. Ботаніка. Вищі рослини / В. А. Нечитайло, Л. Ф. Кучерява. – К. : Фітосоціоцентр, 2001. – С. 304–309.
4. Определитель высших растений Украины / [Д. Н. Доброчаева, М. И. Котов, Ю. Н. Прокудин и др.]. – К. : Наук. думка, 1987. – С. 225–239.
5. Тахтаджян А. Л. Система Магнолиофитов / А. Л. Тахтаджян. – Л. : Наука, 1987. – 439 с.
6. Фира К. Ю. Особливості видового складу рідкісної флори лісового заказника загальнодержавного значення "Суразька дача" (Шумський район) / К. Ю. Фира, Г. Л. Лендєнова // Матер. V Молодіжної наук.-практ. конф. "Спадщина Кременецьких гір" (27 березня 2018 р., Кременець). – Кременець: ТОВ "ПАПРУС-К", 2018. – С. 228–235.
7. Флора УРСР: в 12 т. / за ред. Д. К. Зерова. – К. : Вид-во АН УРСР, 1955. – Т. 7. – С. 460–618.
8. Червона книга України. Рослинний світ / за ред. Я. П. Дідуха. – К. : Глобалконсалтинг, 2009. – С. 274–287.
9. Яворівський Р. Л. Еколого-флористичний аналіз урочища «Гора Уніас» (Шумський р-н, Тернопільська область) / Р. Л. Яворівський, Г. Л. Лендєнова // Хімізація середовища та його загроза довкіллю і здоров'ю: матер. наук.-практ. семінару (Тернопіль, 21 квітня 2016 р.). – Тернопіль: Видавн. відділ ТНПУ ім. Володимира Гнатюка, 2016. – С. 60–62.
10. Яворівський Р. Л. Статус природоохоронної території як визначальний фактор збереження фіторізноманіття / Р. Л. Яворівський, Г. Л. Лендєнова // Тернопільські біологічні читання – Ternopil Bioscience – 2018: матер. Всеукр. наук.-практ. конф., присвяченої 20-річчю заснування Голицького біостаніонару ТНПУ імені Володимира Гнатюка (19–21 квітня, Тернопіль). – Тернопіль: Вектор, 2018. – С. 63–65.

11. Яворівський Р. Л. Червонокнижні лікарські рослини Шумського району Тернопільської області та їх охорона // Р. Л. Яворівський, Г. Л. Лендєнова // Довкілля і здоров'я: зб. матер. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 27–28 квітня 2017 р.). – Тернопіль: Укрмедкнига, 2017. – С. 226–227.

ГЕОГРАФІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

*Козут Василь
Науковий керівник – доц. Морська Наталія*

ІВАН ПУЛЮЙ - ПЕРШИЙ УКРАЇНСЬКИЙ ФІЗИК СВІТОВОГО РІВНЯ

Постановка та актуальність проблеми. Наукова ідея кожного вченого нашого світу стає загальнолюдським надбанням, що має служити на користь суспільства. Проте кожна нація бажає мати в себе визначних діячів, які будуть популяризувати її та робити вклад в її розвиток. Відомі українські вчені завжди користувались попитом серед численних країн, що намагалися їх привласнити собі, або ж викрасти їхні ідеї та надбання. У наш час не можна забувати про одного з найвизначніших вчених світового рівня – Івана Пулюя. Це знаний фізик, електротехнік, математик, астроном, філософ, енергобудівник, політолог, поліглот, що досяг вершин світової слави, належачи до тих, хто на межі XIX- XX століть сформував сучасний світ. Досить широкі наукові зацікавлення, сформували вченого не лише, як визначного фізика, але як філософа, активного громадського діяча та патріота. Та все ж, його найвизначніше відкриття – рентгенівські промені, так і залишилось забути та присвоєним людині, яка ніколи його не відкривала – Вільгельму Рентгену. На основі праць вчених: Г. Брега, Н. Васильєва, О.Гаврилюка, В. Шумської, у статті проаналізована проблема наукового плагіату на основі ситуації із винаходом І.Пулюя, який привласнив В. Рентген [5, с. 99].

Виклад основного матеріалу. Уже здавна Рентгенові промені здобули всесвітнє визнання і зараз повсюдно застосовуються в медицині. І попри це сьогодні вони носять ім'я Рентгена, а їхнє відкриття мало хто пов'язує з видатним українським фізиком Іваном Пулюєм. Він народився в часи Австрійської імперії 2 лютого 1845 року у селищі міського типу Гримайлів, Гусятинського, а вже сьогодні Чортківського району, Тернопільської області. Виріс він у греко-католицькій освіченій та заможній родині Павла Пулюя. Все життя вчений не покладаючи рук працював у той час інноваційних напрямках фізики, вивчаючи молекулярно-кінетичну теорію Максвелла, роблячи досліди генезису та ознак X-променів. І. Пулюй був одним із небагатьох науковців природничої науки, які прагнули розширити людські знання про довкілля не лише на рівні фундаментальної науки, а й практичною спрямованістю для користі у повсякденному житті, чим і були рентгенівські промені. В історії науки не така вже рідкісна ситуація, коли відкриття робить один дослідник, але світ вважає першовідкривачем когось іншого. Це можна порівняти з тією несправедливістю, як в свій час континент «Америка» був названий не в честь людини, яка офіційно його відкрила – Х. Колумба, який до кінця своїх днів вважав, що відкрив новий шлях до Азії, а в честь людини, яка лиш констатувала факт відкриття нових земель, «Нового світу» - Америго Веспуччі. Як висловлювався відомий науковець XIX ст. Олександр фон Гумбольд, назва материка на честь людини, яка його не відкривала, є «пам'ятником людській несправедливості», що досить вдало можна інтерпретувати на несправедливість по відношенню до відкриття І. Пулюя [2].

Характеризуючи випадок Івана Пулюя і Вільгельма Рентгена аргументи другого говорять самі за себе. Сама ж історія дружби та подальшого листування І.Пулюя та В.Рентгена досить заплутана. І потребує глибших досліджень. Вже як наслідок цієї дружби, після привласнення В.Рентгеном чужого винаходу, стало за однією з версій, те що Рентген не відповів Пулюєві на його листи з вимогою пояснити ситуацію. Цю загадку згадує Г. Лінднер у праці «Картини сучасної фізики», пов'язану із заповітом В Рентгена, після смерті якого мали бути спалені численні документи, в тому числі його наукове та особисте листування [1].

В. Рентген, запозичивши наукові надбання І.Пулюя, виклав їх у своїх статтях, поданих у наукових журналах 1896 р. та 1897 р., де було вичерпно описано властивості рентгенівських променів, чим випередив свого друга. Тому пізніше видані статті вже не мали ніякого наукового значення, а були б лише калькуванням. Проте такий аргумент на користь Рентгена не

є правдивим, оскільки цим працям передували, якраз такі дві статті Івана Пулюя, які датовані раніше на кілька місяців і навіть були опубліковані у досить авторитетному видавництві «Повідомлення Віденської Імперської Академії Наук», де друкувалися відомі вчені Австрійської імперії, що не було враховане Рентгеном, тому це можна вважати прямим плагіатом з його сторони [3, с. 84].

На докази відкриття І.Пулюя, свідчить факт демонстрації ним в Німецькій Вищій Технічній школі у Празі, знімків, виконаних за допомогою своїх рук, що відзначались дуже високою якістю, були неперевершені за технікою виконання і саме вони наводилися в усіх журналах для ілюстрації застосування X-променів у медицині. Саме І.Пулюй вперше зробив знімок скелета людини, наводячи у своїх напрацюваннях близько десяти досконалих знімків, присвячених X-променям. Саме Пулюй виявив, що X-промені викликають іонізацію газів, що Рентген описав значно пізніше [2].

Також Пулюй дослідив за допомогою своєї рурки інтенсивності просторового розподілу X-променів, до чого Рентген прийшов значно пізніше, оскільки не розумів механізму X-променів. Недаремно ще Ленард у своїх працях звинувачував Рентгена у плагіаті. Проте, попри все саме Рентген в 1901 році отримує премію Нобеля [4, с. 156–157]. Тому, факт дружби був приводом Рентгена використати свого друга у своїх цілях. На підтвердження цього твердження говорить факт того, що В.Рентген посилавчись на досліди інших вчених ніколи не згадував Івана Пулюя, що вже тоді був досить відомим у колі дослідників. Тому даний плагіат був помічений популярним на той час професором Вісконсінської обсерваторії США Фростом [1].

Рентген мав сильну підтримку співвітчизників, які відстояли його право на плагіат в тодішній науці. Саме тому, попри невдалу гіпотезу Рентгена, саме за ним закріпився винахід рентгенівських променів, що стало своєрідним «ляпасом» для науки [3, с.85]. Інша версія зводила аргументацію до того, що культура українців була нікому невідома, оскільки не мала державності, тож таку культуру і націю ніхто не визнає, на відмінну від німецької нації, що славилась на весь світ. Оскільки, за Рентгеном стояла державність, яка прагнула довести решті світу власну значущість. Саме тому затяте питання першості у наукових відкриттях наша держава повинна цілеспрямовано і організовано просувати власні досягнення та захищати їх від плагіату та привласнення іншими. Щоб у конфліктних ситуаціях держава змогла зафіксувати той стан речей, який захищає її права та досягнення на світовій арені. В даній ситуації, на превеликий жаль, в ті часи справедливість і достовірність мало кого хвилювала, як наслідок – плагіат в науці, що має наслідки і сьогодні. І тут дуже добре простежується небажання науки як тоді, так і тепер захищати права окремих науковців, не дозволяти паплюжити науку, не дозволяти потрапляти в науку людям, які до неї не мають жодного відношення, плагіатити її, та багато інших проблем, які є досить болючими, що призведе до регресу і деградації наукової думки [99, с. 5].

Спадок І. Пулюя, не був захищений та закріпився за Рентгеном на наших теренах у радянські часи. Оскільки один з учнів Рентгена, Іюффе, що зайняв високу позицію в радянській науковій ієрархії, ввів у наукову номенклатуру поняття «рентгенівські промені». Поширювалось таке поняття лише на територію СРСР, на Заході їх завжди називали – і називають досі – X-rays, що і призвело до таких наслідків. Проте в ті часи наша держава не була вільна, а була залежною від СРСР відповідно й не могла постояти за винахід свого громадянина, прийнявши те, що диктувала імперія [1].

Вже за часів незалежності постало питання ідентичності українського народу, саме тому важливою складовою стало відновлення історії, культури і науки, що призвело до визнання І.Пулюя, як визначного українського вченого світового рівня. Тому недаремно Кабінет Міністрів України прийняв постанову про відзначення 150 років від дня народження І. Пулюя. В цей день проводяться конференції, організують урочисті вечори. Також на користь визнання вченого слугує факт встановлення йому пам'ятника в с. Гримайлів [4, с.156–157].

Висновок. Ми повинні знати, популяризувати і широко висвітлювати у засобах масової інформації життя та діяльність Івана Пулюя, як відомого науковця не лише українського народу, а й світу. Обов'язком сьогоденного суспільства знати історію, яку творили визначні співвітчизники, світочі науки та розвитку не лише окремо взятої держави, а всієї людської цивілізації. Інакше, усвідомлення самоідентичності, не лише народів та націй, а й нас самих – буде неможливим...

ЛІТЕРАТУРА

1. Брега Г. С., Васильєва Н. Ф. Пулюй Іван Павлович // Енциклопедія історії України : у 10 т. / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. ; Інститут історії України НАН України. К. : Наукова думка, 2012. Т. 9 : Прил. С. 60. 944 с. Джерело: [<http://www.kharkivosvita.net.ua/files.pdf>]
2. Владислав Таранюк про Івана Пулюя, Василя Єрошенка, Василя Каразіна, Агатангела Кримського, Лазаря Заменгофа / В. Таранюк. Київ: Грані-Т, 2009. 88 с. Джерело: [<http://e-catalog.mk.ua/irbis.php>.]
3. Гаврилюк О., Шумська В. Учений-енциклопедист з Гримайлова // Вільне життя плюс. Тернопіль. 2015. 6 лют. С. 2. Джерело: [<https://jhpr.donnu.edu.ua/article/view/6292>]
4. Пиндус Б., Щербак Л. Пулюй Іван Павлович // Тернопільський енциклопедичний словник : у 4 т. / редкол.: Г. Яворський та ін. Тернопіль : Видавничо-поліграфічний комбінат «Збруч», 2008. С. 156–157. Джерело: [<https://library.te.ua/wp-content/uploads/2009/03/puluy.pdf>]
5. Світоч української науки: до 170-річчя від дня народження І. Пулюя (1845—1918) // Дати і події, 2015, перше півріччя: календар знамен. дат № 1 (5) / Нац. парлам. б-ка України. Київ, 2014. С. 43–48. Джерело: [<https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2018/2/17.pdf>]

ФАКУЛЬТЕТ МИСТЕЦТВ

*Косович Оксана
Науковий керівник – проф. Косович Ольга*

ФРАНЦУЗЬКІ ЗАПОЗИЧЕННЯ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ У ГАЛУЗІ МИСТЕЦТВА

Сьогодні, коли світ знаходиться в процесі глобалізації, основною мовою в міжнародному спілкуванні є англійська мова. Тому немає нічого дивного в тому, що з розвитком економічних, політичних та культурних зв'язків багато англійських слів були запозичені і продовжують запозичуватися досі. Запозичення з англійської мови вже давно прижилися у повсякденному житті. Наприклад, такі слова як meeting – мітинг, dealer – дилер, poster – постер, timeout – тайм, jeans – джинси, second-hand – секондхенд і т.д. не сприймаються як щось чужорідне. Багато запозичень асимілювалися й їх навіть можна знайти в тлумачному словнику української мови. На сьогоднішній день англійську мову без сумніву можна назвати найвпливовішою у світі [1; 2; 3].

Однак, так було не завжди. Англійська мова в різні історичні епохи також зазнала впливу інших мов. Це відбувалося з історичних, економічних, культурних чи соціальних причин і призвело до того, що 70% англійських слів – це запозичення із 50 різних мов. Запозичення значною мірою розширили словниковий запас англійської мови.

Великий вплив на англійську мову мала французька. Початком запозичення з французької можна вважати XI століття. Причиною цього стало нормандське завоювання в 1066 році. Після цього французька мова міцно вкоренилася в Англії аж до XIII століття.

Після завоювання нормани вжили рішучих заходів щодо створення складнішого державного апарату, причому всі основні розділи цього апарату – урядові органи, церква, суд та армія – перейшли до їхніх рук. Французькою мовою розмовляли при дворі короля, судах, церквах та школах. Таким чином, англійська мова втратила свої позиції офіційної мови на користь французької. Англійською мовою користувалися лише селяни. Також свою роль відіграли переселенці, які у пошуках кращого життя, торгівлі та інших причин вирушали до Англії. Так поступово французькі слова «втікали» і в мову звичайних селян.

Але на початку XIII-го століття приплив нормандських переселенців припиняється, а нормани, що переселилися туди раніше, зазнали асиміляції з боку англійців. Французька мова почала поступово забуватися і поступатися англійській мові. Але при цьому французькі запозичення сильно вплинули на словниковий запас англійців. З початку XIV-го століття число

французьких запозичень налічувалося близько 57% від загальної кількості англійських слів. В основному це були маловживані слова, які стосувалися термінології та книжкові слова.

Другий вплив французьких запозичень відбувся в ново-англійський період. Між Англією та Францією в цей час встановилися торговельні та культурні зв'язки. Найбільше запозичень падає на другу половину XVII-го століття і перше десятиліття XVIII-го століття. У цей час в Англії відбулася буржуазна революція, за підсумками якої династія Стюардів була повалена, але завдяки підтримці аристократії та великої буржуазії незабаром вона знову відновилася. Карл II, майбутній король Англії та інші англійські аристократи, які були у Франції під час революції, засвоїли багато понять з культури Франції і, повернувшись на батьківщину, стали просувати французьку культуру.

Запозичення торкнулися безлічі аспектів життя англійців. Їх можна розділити на кілька смислових груп: управління державою; феодальні відносини; армія; церква; судочинство; школа; торгівля; побут; мистецтво.

Кожна з перерахованих вище областей увібрала в себе десяток і більше французьких запозичень. Але в цій статті ми розберемо останню смислову групу – запозичення у галузі мистецтва.

Розвиток французького мистецтва завжди випереджав інші країни. Франція вирізнялася витонченістю і з розвитком свого культурного життя мала велику пошану серед розвинених країн того часу. Нормандське завоювання принесло з собою в Англію культуру Франції, що склалася, і разом з цим в англійській мові почали з'являтися запозичення з даної галузі.

Найпопулярніше французьке запозичення у сфері мистецтва це слово «art». Перше його значення було «майстерність у вченості та навчанні». У 1610 році слово «art» набуло нового значення, саме «майстерність у творчості» у живописі, скульптурі тощо.

Запозичення у сфері мистецтва можна умовно поділити кілька груп:

живопис; театр; література; архітектура; музика.

До живопису можна віднести слова: *contrast, reproduction attitude, cartoon, crayon, pastel, paysage, retouch, portrait, nuance, picturesque*. Усі ці слова запозичувалися в основному у XIII-му сторіччі, але також були й більш ранні запозичення з цієї галузі.

Наприклад, слово «*paint*» запозичувалося наприкінці XIII-го століття і означало «те, чим щось забарвлено, речовина, яка використовується в живописі».

«*Painter*» з'явилося в англійській мові на початку XIV-го століття від французького «*peintour*», що означало «художник, який малює картини».

З тих пір значення цих слів не змінювалися.

Не всі французькі слова зберегли своє оригінальне звучання та форму. Так слово «*colour*» зі значенням «колір» увійшло в середньо-англійський період як «*culour*», але під

ФАКУЛЬТЕТ МИСТЕЦТВ

впливом англійської мови вже в ново-англійський період трансформувався у звичну нам форму.

Слова, що відносяться до театру: *role, brochure, marionette, pirouette, jongleur, diction, action, dance, figure, ballet, performance, theatre, routine, spectacle public, diction*. І також слово *ornament* прийшло в англійську мову в кінці XIV-го століття в значенні прикраса.

Слова, що стосуються літератури: *belles lettres, impromptu, chaise, grotesque, magazine, page*.

Архітектура: *orangery, prairie attic, balustrade, plafond, orb, debris, parterre*.

До запозичень у музиці можна віднести: *orhestre, symphony, ensemble, concert, tambour*.

Здебільшого французькі запозичення у сфері мистецтва це – нові поняття, які входили до англійського суспільства.

Згодом багато французьких слів асимілювалися в англійській мові. Вони змінилися під впливом фонетичних звичок англійців. Найяскравішим прикладом може бути перенесення наголосу з кінця слова, що властиво французькій мові, на кореневий склад, що навпаки властиво англійській вимові у її розвитку. Це переважно стосується запозичень до XV-го століття.

Щодо запозичень XVIII-XX століть, то більшість із них виділяються своєю орфографією та характерним французьким наголосом, що говорить про те, що вони ще не встигли повністю асимілюватися.

Отже, англійська мова має довгу та цікаву історію. Упродовж свого розвитку вона неодноразово змінювалася і схрещувалася з іншими мовами, цим самим поповнюючи словниковий запас. Однією з таких мов була французька. Вона дуже вплинула на становлення англійської. Запозичення з французької буквально торкнулися всіх сфер суспільства англійців. Особливо галузі мистецтва. Причинами такого напливу французьких запозичень із цієї області можуть бути нормандське завоювання та популярність французького мистецтва. З часом багато французьких запозичень асимілювалися. Але запозичення, які прийшли в англійську мову порівняно недавно, все ще зберегли свою самобутність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аракин В.Д. История английского языка. Физмалит. 2003, 272 с.
2. Етимологічний словник англійської мови. URL: [www. etymonline.com/](http://www.etymonline.com/). (дата звернення: 02.11.2021).
3. Секирин В.П. Заимствования в английском языке. Киев: Киевский Университет, 1964. 152 с.

ЗМІСТ

ІСТОРИЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Нісіфорова Анастасія

МІЖНАРОДНА ТРУДОВА МІГРАЦІЯ: ПРИЧИНИ, ОСОБЛИВОСТІ, НАСЛІДКИ..... 3

Мельникович Тетяна

МІЖНАРОДНА ТРУДОВА МІГРАЦІЯ: ПРИЧИНИ ТА НАСЛІДКИ 7

ФАКУЛЬТЕТ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Лукашук Денис

ВИКОРИСТАННЯ РУХЛИВИХ І СПОРТИВНИХ ІГОР НА УРОКАХ

ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ 11

Урман Василь

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ ВОЛЕЙБОЛІСТІВ 17-20 РОКІВ 13

Вонс Володимир

ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ШВИДКІСНО-СИЛОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ТЕНІСІСТІВ 16

ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Войтович Тетяна

КОРОТКІ НОВИННІ ПОВІДОМЛЕННЯ В АНГЛОМОВНИХ ТА УКРАЇНОМОВНИХ
ІНТЕРНЕТ-ЗМІ 19

Меленчук Марія

КОМУНКАТИВНО-ПРАГМАТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НАЦІОНАЛЬНО МАРКОВАНИХ
МОВНИХ ОДИНИЦЬ ТА СПЕЦИФІКА ЇХ ПЕРЕКЛАДУ У ПУБЛІЦИСТИЧНИХ
ТЕКСТАХ 23

Жук Лілія

ЗАСТОСУВАННЯ ТРАНСФОРМАЦІЙ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ СИТУАЦІЙНОЇ КОМЕДІЇ
«ТЕОРІЯ ВЕЛИКОГО ВИБУХУ» 25

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ

Лещук Юлія

ІНТЕРНАЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ-
ПЕДАГОГІВ 29

Водяна Марія

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У МАЙБУТНІХ МУЗИКАНТІВ 32

Бобало Світлана

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ПРАЦІВНИКІВ
МЕДИЧНОЇ СФЕРИ 34

Козар Світлана

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
У ПРАЦІВНИКІВ ПРОКУРАТУРИ 39

Мазурик Вікторія

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ
ПСИХОЛОГІВ 42

Пристанська Соломія

РЕЛІГІЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ УПЕРЕДЖЕНОГО СТАВЛЕННЯ ДО
ДОШЛЮБНИХ СЕКСУАЛЬНИХ СТОСУНКІВ МОЛОДІ 44

Щербата Ірина	
ГЕНДЕРНІ ВІДМІННОСТІ У СТАВЛЕННІ ПІДЛІТКІВ ДО ВЛАСНОЇ ЗОВНІШНОСТІ.....	48
Дудник Юрій	
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ СТРЕСУ У СУЧАСНИХ ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ	52
Воронко Віта	
СТОРИТЕЛЛІНГ ЯК ЗАСІБ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ	55
НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	55
Кудла Ольга	
ІНТЕЛЕКТ-КАРТИ ЯК ЗАСІБ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	58
Іващук Анна	
ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ТРИВОЖНОСТІ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	62
Гнатківська Юлія	
ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ СИНОНІМІЇ	66
Вовчок Тетяна	
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	70
Тернова Анастасія	
ОСНОВНІ ПРИЧИНИ АГРЕСИВНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	74
Матевощук Ірина	
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ	77
Поган Алла	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ У СТУДЕНТІВ-МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	81
Нехай Дмитро	
ЧИННИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	84
Котовська Христина	
ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО КОРЕКЦІЇ СТРАХІВ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	88
Дуда-Ванжула Ірина	
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ	92
Пастух Катерина	
ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ.....	96
Тростянчук Яна	
ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТВОРЧОЇ ОБДАРОВАНOSTІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ:ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	100
Жаловська Людмила	
ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ПОВЕДІНКИ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ З РІЗНИМИ АКЦЕНТУАЦІЯМИ ХАРАКТЕРУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	104
Ковальова Олександра	
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДЦП: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	108
Яцків Христина	
ГЕНДЕРНІ АСПЕКТИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	112
Богдан Христина	
ОСНОВНІ ЧИННИКИ ТРИВОЖНОСТІ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ.....	115

ФІЗИКО МАТЕМАТИЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Глемба Галина

ПРАКТИЧНІ ЗАВДАННЯ В СТРУКТУРІ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ

«ПРИРОДНИЧІ НАУКИ» (ФІЗИЧНИЙ КОМПОНЕНТ) 120

Барняк Ольга

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ІНТЕРАКТИВНИХ МОДЕЛЕЙ

ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ФІЗИКИ 122

Винниченко Іванна

КУРСИ ЗА ВИБОРОМ У СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СЕРЕДНЯ ОСВІТА (ФІЗИКА)» 124

ФАКУЛЬТЕТ ФІЛОЛОГІЇ І ЖУРНАЛІСТИКИ

Павлічко Віта

КОНФЕСІЙНА ЛЕКСИКА В ЗБІРЦІ С. ЖАДАНА «ВОГНЕПАЛЬНІ Й НОЖОВІ» 125

Заброцький Віталій

ФУТБОЛЬНІ АНАЛІТИЧНІ ПРОГРАМИ В УКРАЇНІ ТА ІСПАНІЇ 127

Стадник Наталія

РЕЦЕПЦІЯ ФЕНОМЕНА ХУДОЖНЬОЇ РЕАЛЬНОСТІ НА ПРИКЛАДІ

ТВОРЧОГО ДОРОБКУ АМЕРИКАНСЬКОГО ПИСЬМЕННИКА СТВЕНА КІНГА 129

Думін Уляна-Марія

СЕМАНТИКО-ГРАМАТИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ЯКІСНИХ ПРИКМЕТНИКІВ

У ПОЕЗІЇ ЮРІЯ ІЗДРИКА 131

Джумак Ірина

МОДЕРНІСТСЬКИЙ ДИСКУРС ПОЕТИЧНОЇ ЗБІРКИ «УПРОДОВЖ СНІГОПАДУ»

ІГОРЯ РИМАРУКА 133

ХІМІКО-БІОЛОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Спас Оксана

АНАЛІЗ ВИДОВОГО СКЛАДУ РОДИНИ ЗОНТИЧНІ (СЕЛЕРОВІ) У ФЛОРИ

ШУМСЬКОГО (НИНІ КРЕМЕНЕЦЬКОГО) РАЙОНУ ТЕРНОПІЛЬСЬКОЇ ОБЛАСТІ 136

ГЕОГРАФІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Когут Василь

ІВАН ПУЛЮЙ - ПЕРШИЙ УКРАЇНСЬКИЙ ФІЗИК СВІТОВОГО РІВНЯ 140

ФАКУЛЬТЕТ МИСТЕЦТВ

Косович Оксана

ФРАНЦУЗЬКІ ЗАПОЗИЧЕННЯ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ У ГАЛУЗІ МИСТЕЦТВА 143

ББК 74.480.278
С.88

Магістерський науковий вісник. — Випуск № 37. — 2021. — 148 с.

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

Комп'ютерна верстка: **Бойко Ж.Е.**