

СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК



Випуск № 21
Частина 1

2025

**КРЕМЕНЕЦЬКА ОБЛАСНА
ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА
АКАДЕМІЯ ІМ. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

УДК 378(062.552)

Студентський науковий вісник. Випуск 21. Частина 1. Кременець : ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2025. 186 с.

Студентський науковий вісник містить наукові статті, виголошені на XXI студентській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми сьогодення очима молоді», 7 травня 2025 року та рекомендовані до друку редакційною колегією.

Друкується згідно з рішенням вченої ради Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка (Протокол № 5 від 22.05.2025 р.).

Редакційна колегія:

Поляк І. П.	голова редакційної колегії, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови і літератури та методик їх навчання (КОГПА ім. Тараса Шевченка);
Старух П. В.	заступник голови редакційної колегії, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти (КОГПА ім. Тараса Шевченка);
Гарматюк Р. Т.	кандидат технічних наук, доцент, викладач кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій (КОГПА ім. Тараса Шевченка);
Доманюк О. М.	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, дошкільної та початкової освіти (КОГПА ім. Тараса Шевченка);
Левандовська Л. Ю.	кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент, доцент кафедри теоретико-біологічних основ фізичного виховання (КОГПА ім. Тараса Шевченка);
Янусь Н. В.	кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов та методик їх навчання (КОГПА ім. Тараса Шевченка).

Автори та наукові керівники опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, імен та інших відомостей.

Комп'ютерний набір та верстка: Юлія Ковалик

Комп'ютерний дизайн: Оксана Харамбура, Павло Старух

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ІСТОРИЧНІ ТА СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНІ ПРОЦЕСИ В ОСВІТНЬОМУ КОНТЕКСТІ.....	5
<i>Венжинович Ольга.</i> АРХЕОЛОГ-АМАТОР МИХАЙЛО ІВАНОВИЧ ОСТРОВСЬКИЙ ТА ЙОГО НАУКОВА СПАДЩИНА.....	5
<i>Каліжук Анастасія.</i> ІСТОРІЯ ВОЛИНИ В НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ АКАДЕМІКА ЯРОСЛАВА ІСАЄВИЧА	8
<i>Кутрань Ірина.</i> ІЗ СЕЛЯН В ІНТЕЛІГЕНТИ: ВЧИТЕЛЬ СТЕПАН ТУРИК І ЙОГО СПАДЩИНА.....	12
<i>Лесь Давид.</i> В'ЯЧЕСЛАВ ЛИПІНСЬКИЙ ТА ЙОГО ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА СПАДЩИНА В СУЧАСНОМУ ВІТЧИЗНЯНОМУ ІСТОРІОГРАФІЧНОМУ ДИСКУРСІ.....	16
<i>Максимюк Іван.</i> МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ТЕМИ «УКРАЇНСЬКО-РОСІЙСЬКІ ВІДНОСИНИ ПЕРІОДУ КОЗАЦЬКОЇ РЕВОЛЮЦІЇ» В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ІСТОРІЇ.....	19
<i>Сичов Олександр, Старух Алла.</i> РЕПРЕСІЇ РАДЯНСЬКОЇ ВЛАДИ ПРОТИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ КРЕМЕНЦЯ (1940-1941): ІСТОРИЧНА ПАМ'ЯТЬ І СУЧАСНЕ ШАНУВАННЯ.....	24
<i>Фірер Андрій.</i> ЕВОЛЮЦІЯ ВИСВІТЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ РЕВОЛЮЦІЇ 1917-1921 РР. У РАДЯНСЬКИХ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКАХ: ВІД ІДЕОЛОГІЗАЦІЇ ДО ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ	26
<i>Чашкін Вадим.</i> КУЛЬТУРНО-ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ПОЧАЇВСЬКОГО МОНАСТІРЯ В КІНЦІ XVII – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТ. В КОНТЕКСТІ ІСТОРИЧНИХ РЕАЛІЙ	31
<i>Чикун Христина.</i> ВОЛИНЬ У ДОСЛІДЖЕННЯХ ІСТОРИКИНИ НАТАЛІЇ ЯКОВЕНКО.....	37
РОЗДІЛ ІІ. ПЕДАГОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ, ПОЧАТКОВОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	41
<i>Борейко Лілія.</i> ВИКОРИСТАННЯ LEGO НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ШКОЛЯРА.....	41
<i>Боцюк Мирослава.</i> ТРАДИЦІЇ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ ТА ВЕЛИКОБРИТАНІЇ.....	46
<i>Воробйова Анастасія.</i> ІСТОРИЧНІ ВИТОКИ ТА СУЧАСНА ПРАКТИКА: ПОЗАКЛАСНА РОБОТА ЯК ІНСТРУМЕНТ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	50
<i>Данилюк Соломія.</i> КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 011 ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ	54
<i>Заєць Вікторія.</i> KEYС-МЕНЕДЖМЕНТ – ІННОВАЦІЙНА ФОРМА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ПРИ ВИРІШЕНІ ПРОБЛЕМ КЛІЄНТІВ	59
<i>Ілларионова Діана.</i> АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ЗМІСТ ТА ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ.....	62
<i>Кальчук Анастасія.</i> РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ» ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	65
<i>Мазур Вікторія.</i> ВИКОРИСТАННЯ МОДЕЛЕЙ У ОЗНАЙОМЛЕННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДНЯМИ ТИЖНЯ.....	71
<i>Майданюк Інна.</i> СПЕЦИФІКА ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ.....	75
<i>Мартинюк Юлія.</i> ВПЛИВ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ НА СОЦІАЛІЗАЦІЮ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	80
<i>Онуфрович Діана.</i> ЕЙДЕТИКА ЯК СУЧАСНИЙ ЗАСІБ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	83
<i>Тимощук Неля.</i> ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОГО СВІТОБАЧЕННЯ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	87
РОЗДІЛ ІІІ. ОСВІТНІЙ І ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МУЗИЧНОГО ТА ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА.....	91
<i>Гарасим Тетяна, Гребінченко Юлія.</i> ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ТВОРЧОСТІ ПРОВІДНОГО КОМПОЗИТОРА, ПЕДАГОГА, ПОЕТА ОЛЕКСАНДРА БІЛАША.....	91

Домішевський Ростислав. ВПЛИВ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МУЗИКИ НА ПІДРОСТАЮЧУ ОСОБИСТІСТЬ ТА ЇЇ МІСЦЕ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	93
Листопадська Валерія. МЕТОДИ ІНТЕГРАЦІЇ КІНОМУЗИКИ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	98
Соляр Юлія. ФОРМУВАННЯ ПОЛІХУДОЖНЬОГО СВІТОГЛЯДУ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА	103
Софіянчук Марія. ВПЛИВ ТІК-ТОК НА ПОПУЛЯРИЗАЦІЮ НАРОДНОЇ ПІСНІ СЕРЕД МОЛОДІ: СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ВИКЛИКИ	107

РОЗДІЛ IV. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ В СУЧАСНОМУ СОЦІУМІ..... 111

Берлізова Дарія. ПСИХОЛОГІЧНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СИНДРОМУ ДЕФІЦИТУ УВАГИ З ГІПЕРАКТИВНІСТЮ (СДУГ) У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ТА ШЛЯХИ КОРЕКЦІЇ ПОВЕДІНКИ	111
Грушвіцький Сергій. КЛЮЧОВІ НАУКОВІ ПОГЛЯДИ ДО РОЗУМІННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ОБІЗНАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ	116
Мазепа Софія. АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ.....	120
Майструк Ірина. ЗНИЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ У ПІДЛІТКІВ: ТЕХНІКИ КОГНІТИВНОПОВЕДІНКОВОЇ ТЕРАПІЇ	124
Савчук Анастасія. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ	127
Семенюк Оксана. НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У СТАРШОКЛАСНИКІВ	131
Сидлярук Наталія. ПРОФЕСІЙНА РЕФЛЕКСІЯ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ТА САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	135
Смага Віталій. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ УЧНІВ.....	142
Федорчук Марина. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АУТОАГРЕСІЇ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ	147
Чуриба Анастасія. ЗАХОДИ КРИЗОВОЇ ІНТЕРВЕНЦІЇ ТА ПСИХОПРОФІЛАКТИКИ СПРЯМОВАНІ НА МІНІМІЗАЦІЮ ВПЛИВУ ТРАВМАТИЧНИХ ПОДІЙ	150

РОЗДІЛ V. ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧІ ТА ФІЛОСОФСЬКІ ПРОБЛЕМИ В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРИ ТА ГЛОБАЛІЗАЦІЇ..... 157

Блозва Євизавета. AN EXAMINATION OF THE MAIN FEATURES OF MAUGHAM'S SMALL PROSE NARRATIVE STRATEGIES (ON THE MATERIAL OF SHORT STORIES «THE BUM» AND «THE MAN WITH THE SCAR AND OTHER STORIES»).....	157
Голубінка Катерина. ВИВЧЕННЯ КОЗАЦЬКИХ ПІСЕНЬ У 7 КЛАСІ ЗА ПІДРУЧНИКОМ «УКРАЇНСЬКА ЛІТЕРАТУРА» ЗА РЕД. ОЛЕКСАНДРА ЗАБОЛОТНОГО	160
Журба Валентина. ПОТЕНЦІАЛ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ	164
Зрум Ольга. ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ ВАЛЬТЕРА СКОТТА НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ЗЗСО	167
Місяйло Сергій. ПОСТАТЬ ОЛЕКСАНДРА СМІКА У РЕГІОНАЛЬНОМУ ТА ВСЕУКРАЇНСЬКОМУ ВИМІРАХ.....	173
Сорока Дарина. ТВОРЧИСТЬ АГАТИ КРІСТІ КРІЗЬ ПРИЗМУ РОМАНУ «УБИВСТВА ЗА АЛФАВІТОМ».....	176
Шуварівська Валентина. ХУДОЖНІЙ СИМВОЛІЗМ У ТВОРЧОСТІ ТОМАСА СТЕРНЗА ЕЛІОТА ТА ПАВЛА ТИЧИНИ	180
Яворська Ольга. ОСОБЛИВОСТІ ДЕТЕКТИВНОГО СЮЖЕТУ В ОПОВІДАННІ АРТУРА КОНАН ДОЙЛА «ПІСТРЯВА СТІЧКА». ПРОБЛЕМИ ЗЛОЧИНУ І ПОКАРАННЯ.....	182

РОЗДІЛ І. ІСТОРИЧНІ ТА СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНІ ПРОЦЕСИ В ОСВІТНЬОМУ КОНТЕКСТІ

УДК 902(477)(092)

Венжинович Ольга,
здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти 21-І групи
Науковий керівник:
к. і. н., доц. Собчук Володимир

АРХЕОЛОГ-АМАТОР МИХАЙЛО ІВАНОВИЧ ОСТРОВСЬКИЙ ТА ЙОГО НАУКОВА СПАДЩИНА

Анотація. Робота присвячена дослідницькій діяльності Михайла Островського – краєзнавця, музейного працівника та, насамперед, археолога-аматора, котрий, попри відсутність формальної археологічної освіти, проводив експедиції та розкопки на території Волині, зробивши вагомий внесок у вивченні історичної спадщини цього краю.

Ключові слова: Михайло Островський, Кременець, Данилів, Липська культура, археологія Волині.

Annotation. The work is dedicated to the research activities of Mykhailo Ostrovsky, a local historian, museum worker, and primarily an amateur archaeologist who, despite the lack of formal archaeological education, conducted expeditions and excavations in the territory of Volyn, making a significant contribution to the study of the historical heritage of this region.

Keywords: Mykhailo Ostrovsky, Kremenets, Danyliv, Lipsk culture, archaeology of Volyn.

Вступ. У 1921 році між представниками Польщі, з одного боку, та – РСФРР і УСРР, з іншого, був підписаний Ризький мирний договір, за яким західна частина Волині відійшла до Польщі. У той самий час у Польщі було засноване Державне об'єднання консерваторів доісторичних пам'яток, головним завданням якого був захист археологічних об'єктів, включаючи й ті, що знаходилися на етнічних українських землях. У 1928 році його функції перебрав Державний археологічний музей у Варшаві [7, с. 67–71]. У співпраці з цими інституціями розпочали діяльність і проявили себе молоді місцеві шанувальники минувшини Юрій Шумовський, Олександр Цинкаловський та Михайло Островський. Їхніми зусиллями в другій половині 1920-х років в регіоні починаються археологічні розвідки. Ці дослідники виявили й зібрали чимало археологічних пам'яток. Їхня діяльність становить яскраву сторінку інтелектуального життя краю в сфері гуманітарних наук і заслуговує на вивчення та популяризацію. Найдовше на Волині тривала дослідницька праця третього з перелічених вище археологів-аматорів.

Освіта і життєві перипетії. З рукописної автобіографії Михайла Островського нам відомо, що він народився 6 серпня 1897 року в м. Дубні Волинської губернії в сім'ї фельдшера. Після закінчення початкової освіти хлопець вступив до Острозької гімназії, але через чотири роки помирає батько, і юнак фактично очолює сімейство. Аби зводити кінці з кінцями, у шістнадцятирічному віці йому доводиться поєднувати навчання з репетиторством. У 1915 році, перед наступаючим німецько-австрійським фронтом Михайло вимушено тікає разом із сім'єю до Києва, там він вступає до гімназії, яка в 1917 році реорганізувалась у 5-ту гімназію "Товариства викладачів", і в 1918 році закінчує її. Після відкриття в Кам'янці-Подільському університету Островський вступає на агрономічний факультет. У 1920 році, хворого на черевний тиф, арештовують поляки, звинувачуючи в симпатіях до більшовиків. Місяць він просидів за ґратами, а коли вийшов на волю, то не зміг відновити навчання. Островський отримав розпорядження повернутися в рідне місто. Єдине, що йому залишалося, це продовжити репетиторську справу, чим він і займався. Паралельно Михайло активно освоював знання самотужки, читаючи книжки, що потрапляли до рук, а також став цікавитися археологією. Згодом він зазначав: "Та велика кількість археологічних пам'яток ще

більше заохочувала мене до їх вивчення" [10, с. 132]. З плином часу, молодий дослідник починає збирати артефакти в околицях Дубна і в самому місті. Попри те, що знаходив лише поверхневий археологічний матеріал, йому вже за кілька років вдалося нагромадити значну колекцію. Саме тоді на нього звернули увагу представники археологічного музею у Варшаві. На той час у них відчувалася відсутність місцевих пошуківців. Попри добру фахову підготовку, через брак локальної історико-культурної компетентності на нових територіях столичні дослідники не могли застосувати свої знання як слід. Саме тому археологічний музей мав потребу в так званих "кореспондентах", що, маючи бодай якісь археологічні знання, могли посприяти активнішому дослідженні краю. Як ніхто інший, сюди чудово підходив вже досить підготовлений Островський. Він добре орієнтувався в процесах пристосування історичної людини до природних умов і міг неозброєним оком виявляти місця, де потенційно могли б бути кургани, городища чи інші важливі історичні пам'ятки. Польські археологи вирішили запропонувати Михайлові Івановичу на договірній основі працювати у Варшавському археологічному музеї і досліджувати археологічні пам'ятки Волині, маючи статус наукового співробітника, але вимагали віддавати все, що тільки вдасться знайти [10, с. 132].

Археологічні дослідження. Одним із перших відкриттів стало знайдене в 1929 році давньоруське поселення поблизу села Мирогоща. Під час розкопок вдалося знайти й пам'ятки римського часу: срібні денарії, вістря металюного списа, а також кістяки та глиняний посуд, а на околицях було виявлено крем'яні сокири, пилки, серпи епохи неоліту [2, с. 11]. Пізніше в урочищі Круглик поблизу села Листвин Островський виявив давньоруський курганий могильник. Наступного року біля дороги Острів – Костянець Михайло Іванович знайшов давньоруське і черняхівське поселення. Протягом 1935–1936 років в урочищі Гостра він здійснив відкриття, котре стало одним з найважливіших у його дослідницькій праці. Мова йде про пізньопалеолітичну стоянку "Липа II", і тоді ж поблизу неї було виявлено наступні три стоянки, що були розташовані в урочищах Загорода, Довга та Ліс Козакевича, – "Липа III" і "Липа V" [3, с. 61–63]. Островський писав: "Але коли я зробив відкриття нової археологічної індустрії в селі Липа на Дубенщині, де я проживав, умовно залишили мені знайдений мною пам'ятник до опрацювання".

Проаналізований згодом разом із відомим знавцем палеоліту П. Григор'євим крем'яний інвентар цих стоянок дав підстави виокремити липську палеолітичну культуру [5, с. 3–5]. З автобіографії Островського відомо, що вперше це дослідження було представлене в 1940 році на з'їзді музейних працівників. Пізніше вчені проявили чималий інтерес до липської індустрії [9, с. 132], зокрема Володимир Савич, що відкрив пізніше ще стоянку "Липа VI".

Дослідницька діяльність продовжувалася і в умовах Другої світової війни. Під час німецької окупації Островський намагався переховувати пам'ятки. Ще напередодні німецького вторгнення йому вдалося вивезти найцінніші артефакти в навколишні села, а іншу частину – закопати в спеціальних скриньках. Перебуваючи на посаді директора краєзнавчого музею в Дубно, він знайшовши надійних людей і продовжував приховано вивозити з міста свої знахідки [9, с. 132]. В 1944 році усі заховані артефакти було повернуто до музею. Того ж року Михайло Іванович став заступником голови Дубенської надзвичайної комісії з розслідування фашистських злочинів. З його участю досліджено 50 ровів з масових поховань розстріляних фашистами мирних жителів міста і його околиць, в яких були останки понад 12 тис. людей.

У 1946 році на лівому березі Ікви на території міської електростанції Дубна Островський обстежив городище, на якому виявив давні земляні укріплення. Це був літописний Дубен. Серед боліт у долині Ікви археолог виявив культурний шар домонгольської доби разом з відповідною керамікою та бронзовими й залізними виробами.

1947 року за викликом Кременецького краєзнавчого музею на основі відкритого листа Інституту археології АН УРСР Островський досліджував археологічні пам'ятки в селі Людвиза Шумського району Тернопільської області [9, с. 133]. Зі його звітів за 1945–1951 рр. ми довідуємося про знахідку підплитового поховання, ймовірно, XII ст., що свідчила про існування в цьому поселенні некрополя княжої доби. Поховання переважно без інвентаря, в одному з них раніше було знайдено срібний перстень з гравіюванням лева. Згодом,

експедиція виявила палеолітичні та неолітичні поселення, разом із майстернею з обробки кременю, існування якої свідчить про тривале заселення території в доісторичний час. Пізніше на хуторі Деречівка було знайдено залишки зруйнованої хати приблизно XV–XVI ст. з численними фрагментами кераміки і кахель, що підтверджують середньовічну забудову в регіоні [8, с. 257–8].

Продовжуючи вивчати пам'ятки Дубна, у 1947 році, Михайло Іванович був членом комплексної археологічної експедиції Львівського філіалу Інституту археології АН УРСР, очолюваного професором Маркіяном Смішком. Паралельно він працював і в розвідках Дубно-Кременецької експедиції під керівництвом археолога Михайла Рудинського. Завдяки його старанням було складено карту з фіксацією укріплень у верхів'ях Ікви [2, с. 12].

У 1949 році Островський перебрався в Кременець і став директором тутешнього краєзнавчого музею. За час перебування на цій посаді (1949–1950) він привів у порядок приміщення закладу й побудував нову експозицію [9, с. 133].

У травні 1951 року Михайло Іванович розпочав археологічні дослідження в Кременці. Нам відомо, що археолог працював на Замковій горі. У 1951 році під час розкопок археолог виявив тут намистини, які датуються X століттям, і чорнильницю та фрагменти слов'янської керамічної посудини того самого часу. Йому вдалося знайти ножі, вістря стріл, ключі, меч, підкови, фрагменти скляного й керамічного посуду тощо. На основі своїх досліджень археолог склав план оборонних споруд замку [8, с. 30].

Через кілька днів у Кременці було знайдено фрагменти щелепи мамонта, а поблизу хутора Фецуки – добре збережений зуб мамонта та кілька крем'яних знарядь праці, зокрема нуклеус. Усі ці речі зберігаються зараз у Кременецькому краєзнавчому музеї. У 1952 році вчений побудував кілька музейних експозицій, зокрема, "Первісне суспільство", "Ранні слов'яни" та деякі інші.

У 1950-х роках Михайло Іванович продовжував досліджувати околиці Кременеччини, зокрема, здійснив археологічні відкриття в селах Новостав (1955) та Сапанів (1956). З кінця 1957 року під його керівництвом розпочалися роботи на Замковій горі з наміром зробити виміри для ситуаційного плану верхнього майданчика [9, с. 259]. Початок 1960-х років виявився не менш вдалим за попередні. У 1961 році було відкрито городище на горі Трійця поблизу села Стіжок, яке датується початком XIII ст. Учений вперше ототожнив цю гору з літописним містом Данилів, і це було не безпідставно [4, с. 224]. Того ж року було знайдено багато оригінальних артефактів, зокрема кам'яну двосторонню форму для виготовлення перстнів та підвісок, чимало кераміки, ключі, залізні ножі й наконечники стріл [6, с. 337], кістяну орнаментовану ручку від ножа, бронзову сережку-завушницю, деяке спорядження дружинника: мідну застібку, залізну сокиру, льодохідний шип тощо [2, с. 13]. Тепер це місце відоме як резиденція князя Данила Романовича. Далі археолог продовжив розкопки на місці городища, заручившись підтримкою Інституту історії матеріальної культури АН СРСР у Ленінграді, де працював відомий спеціаліст по археології давньоруський городищ Павло Раппопорт [6].

Ще одним із вагомих археологічних здобутків Михайла Островського стало відкриття в 1961 р. черняхівського поселення на березі річки Раківчик у селі Раковець-Чеснівський. Протягом 1962–1963 років разом з археологом із Кам'янця -Подільського Іоном Винокуром він розкопав там понад два десятки поховань черняхівської культури [1, с. 144–159]. Дослідник продовжував вивчати археологію Волині кінця свого життя.

Висновки. Життя і діяльність Михайла Островського становлять яскравий приклад самовідданого служіння науці, а відтак і своєму народові та рідному краю. Завдяки його старанням фонди музеїв Варшави, Дубна, Кременця були збагачені цінними знахідками, які істотно вплинули на розвиток знання з історії нашого регіону. Завдяки дослідженням археолога-аматора, з думкою якого рахувалися маститі фахівці, була істотно поповнена джерельна база вивчення минувшини Волині.

Список використаних джерел

1. Винокур І. С., Островський М. І. Раковецький могильник. *Матеріали та дослідження по археології СРСР*. 1967. № 139. С. 144–159.

2. Карий І. П., Терський С. В. Пам'ятки середньовічного оборонного мистецтва Південної Волині у дослідженнях українських археологів міжвоєнного періоду. *Вісник Національного університету "Львівська політехніка"*. 2009. № 652: Держава та армія. С. 26–32.
3. Островський М. І. Поховання культури шнурової кераміки поблизу с. Липа Ровенської області. *Археологія*. 1971. № 2. С. 60–64.
4. Островський М. І. Розвідки в Тернопільській та Ровенській області. *Радянська археологія*. 1964. № 4. С. 224–225.
5. Островський М. І., Григор'єв Г. П. Липська палеолітична культура. *Радянська археологія*. 1966. № 4. С. 3–13.
6. Островський М. І., Павлова К. В., Раппопорт П. А. Розкопки в Данилові. *Археологічні відкриття 1968 року*. Москва: Наука, 1969. С. 337.
7. Піотровська Д. З діяльності польських служб охорони археологічних пам'яток у Західній Україні в 1919–1939 роках. *Археологічні дослідження Львівського університету*. 2006. Вип. 9. С. 67–88.
8. Терський С. В. Археологічні дослідження міста Крем'янця та його околиць. *Студії і матеріали з історії Волині*. Кременець: КПДІАЗ, 2009. С. 25–32.
9. Терський С. В. Історія археологічних досліджень та історичного краєзнавства Волині: монографія. Львів: Вид-во національного ун-ту "Львівська політехніка", 2010. 380 с.
10. Терський С. В. Михайло Островський – дослідник археологічної спадщини Волині. Історія музейництва, пам'яткоохоронної справи, краєзнавства і туризму в м. Острозі і на Волині. Вип. 1. Острог, 2006. С. 45–52.

УДК 373.S.016 : 94(477)

Каліжук Анастасія,
здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти 41-І групи
Науковий керівник:
к. і. н., доц. Собчук Володимир

ІСТОРІЯ ВОЛИНІ В НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ АКАДЕМІКА ЯРОСЛАВА ІСАЄВИЧА

Анотація. Стаття присвячена дослідженню внеску академіка Ярослава Ісаєвича у вивчення історії Волині як невід'ємної частини його наукової спадщини. Розглядаються основні праці вченого, присвячені політичному, культурному та релігійному життю регіону, а також увага до розвитку освіти та національної самосвідомості на Волині. Аналізуються підходи Ярослава Ісаєвича до вивчення історичних джерел та його вплив на формування сучасного уявлення про історико-культурну спадщину краю. Зазначається значення його наукового доробку для подальших досліджень регіональної історії України.

Ключові слова: Ярослав Ісаєвич, Волинь, історія України, книгодрукування, культурна спадщина, регіональні дослідження.

Annotation. The article is devoted to the study of the contribution of academician Yaroslav Isaevich to the study of the history of Volyn as an integral part of his scientific heritage. The main works of the scientist devoted to the political, cultural and religious life of the region are considered, as well as attention to the development of education and national self-consciousness in Volyn. The approaches of Yaroslav Isaevich to the study of historical sources and his influence on the formation of a modern idea of the historical and cultural heritage of the Volyn region are analyzed. The significance of his scientific achievements for further research into the regional history of Ukraine is noted.

Keywords: Yaroslav Isaevich, Volyn, history of Ukraine, book printing, cultural heritage, regional studies.

Постановка проблеми. Історія Волині, як складова частини українського історико-

культурного простору, тривалий час залишалася на периферії наукових досліджень. Окремі аспекти її минулого, зокрема розвиток книгодрукування, освіти, церковно-релігійне життя, суспільно-політичні процеси, недостатньо висвітлювалися у загальнонаціональному контексті. Водночас, наукова спадщина академіка Ярослава Ісаєвича становить виняткову цінність у вивчення історії Волині, зокрема в контексті розвитку культури, духовності та взаємодії регіону з іншими українськими землями. Однак, попри вагомий внесок ученого, його праці, присвячені Волині, ще не стали об'єктом окремого цілісного аналізу. Існує потреба систематизації, переосмислення та осучаснення поглядів Ісаєвича на історичний розвиток регіону в контексті сучасної української історіографії. Тому актуальними є наукові розвідки, присвячені волинській тематиці спадщини вченого, використаній ним джерельній базі, методологічним підходам та впливу на подальші історичні дослідження.

Метою дослідження є вивчення місця історії Волині в науковій спадщині академіка Ярослава Ісаєвича.

Виклад основного матеріалу. Ярослав Дмитрович Ісаєвич народився 7 березня 1936 року в мальовничому селі Вербка, що біля міста Дубна на Рівненщині. Виростав у вчительській родині.

Коли Ярославу було 8 років, родина переїхала у місто Стрий (батьківщина його матері), де він провів своє дитинство, ходив до школи і вже помаленьку формував свої інтереси до життя. Навчався Ярослав спочатку вдома, і тільки восени 1944 р. пішов відразу до третього класу (в якому вчителькою була його мати) тодішньої школи № 1, у старенькому будинку на Львівській вулиці (пізніше названій вулицею Хмельницького), навпроти церкви Благовіщення. У четвертий клас перейшов до школи № 2 (в будинку колишньої німецької школи на вулиці Новій). Школу закінчив із золотою медаллю [4, 8].

У 1952 році Ісаєвич пов'язав своє життя з історією, вступивши на історичний факультет Львівського державного університету імені Івана Франка. Перший навчальний рік його розчарував, бо замість того, щоб присвячувати більше часу вивченню таких предметів, як археологія чи історія античності, було багато історії російської комуністичної партії. На другому курсі записався на спеціалізацію при кафедрі історії південних і західних слов'ян, де керівником був чудовий лектор і талановитий учений Дмитро Леонідович Похилевич. Під час навчання зрозумів, що він на правильній дорозі. Що його майбутнє має бути пов'язане з вивченням і дослідженням історії України [4, 8].

Першою науковою працею вченого стала дипломна робота з історії ранньомодерного Дрогобича XV – XVIII століть, яку він писав під керівництвом професора Ярослава Кіся. Ця робота містила таку велику кількість архівних даних і запропонувала настільки свіжий погляд на соціокультурний простір міста, що дослідження переросло в кандидатську дисертацію, яку Ярослав Ісаєвич успішно захистив у січні 1961 року маючи всього лише 25 років. Після успішного захисту він пов'язав своє життя з викладацькою діяльністю. Молодий вчений ділився своїми знаннями, викладаючи в різних навчальних закладах, таких як Львівський університет, Івано-Франківський педагогічний інститут та Києво-Могилянська академія. Також читав лекції в багатьох університетах світу, включаючи Польщу, США, Канаду, Німеччину та Австралію. Проте основним місцем роботи був Інститут українознавства імені Івана Крип'якевича (раніше Інститут суспільних наук) НАН України, де з 1989 року він обіймав посаду директора [8].

У 1990 р. Ісаєвич став членом-кореспондентом АН УРСР, а 25 листопада 1992 р. його обрали академіком зі спеціальності «культурологія».

Протягом п'яти років (1993–1998) учений очолював Відділення історії, філософії та права НАН України і як академік-секретар часто їздив до Києва. Його манера спілкування, іноді навіть зовнішня розгубленість або легка картавість, видавали в ньому щире, неповторне особистість. В ньому відчувався дух НТШ, а ще більше – ВУАН, адже він був переконаним прихильником єдності України. У 1995 р. Ісаєвичу присвоєно звання професора зі спеціальності «Історія України», наступного року він удостоївся звання «Заслужений діяч науки і техніки України» [4].

Крім викладацької діяльності, Ісаєвич досліджував історію України. У сферу наукових інтересів ученого входили історія Галицько-Волинської держави, спадщина Юрія Дрогобича, українські братства XVI – XVIII ст., книговидавництво. До найважливіших праць академіка

належать монографії «Юрій Дрогобич» (1972), «Братства та їх роль у розвитку української культури XVI – XVIII ст.» (1966), «Першодрукар Іван Федоров та виникнення друкарства на Україні» (1975, перевидано 1983), «Джерела з історії української культури доби феодалізму XVI – XVIII ст.» (1972), «Україна давня і нова. Народ, релігія, культура» (1996), «Літературна спадщина Івана Федорова» (1989), «Українське книговидання: витоки, розвиток, проблеми» (2002) та «Пам'ятки книжкового мистецтва» (два томи у трьох книгах, 1981–1984) написана спільно з доктором мистецтвознавства Якимом Запаском. Ярослав Ісаєвич не лише був одним з авторів, а й головним редактором другого тому фундаментальної наукової праці «Історія української культури», опублікованого в 2001 році.

Першою крупною працею, в якій досліджується історія Волині, була книга під назвою «Братства та їх роль у розвитку української культури XVI – XVIII ст.», окремі частини якої присвячені **Луцькому братству**, його школі, друкарні та ролі в громадському житті Волині. Загалом у цій праці, як можна зрозуміти з назви, досліджується період XVI – XVIII століть, коли братства відігравали ключову роль у збереженні та розвитку української культури в умовах іноземного панування та релігійного протистояння. Ісаєвич аналізує соціально-політичні та релігійні умови, що сприяли виникненню та діяльності братств. Особлива увага приділяється освітній діяльності, створенню шкіл, які стали центрами освіти та науки. Досліджується роль братств у книговиданні, поширенні української книги та розвитку літературної мови. Ісаєвич показує тут Волинь як один із ключових регіонів братського руху в Україні [2].

Ще однією великою працею, в якій історії Волині відведено кілька розділів, є книга «Українське книговидання: витоки, розвиток, проблеми», яка охоплює широкий спектр питань, пов'язаних з історією української книги, включаючи її витоки, розвиток, основні етапи, а також проблеми, з якими стикалося українське книговидання в різні історичні періоди. Розглядаються такі аспекти, як роль книговидання в культурному та національному розвитку України, вплив політичних та соціальних факторів на розвиток книжкової справи, а також внесок видатних діячів у розвиток українського книговидання. Тут про історію Волині, про книговидання на території краю, йдеться у підрозділах «Остріг на Волині: перша академія, перша «слов'янська» друкована Біблія», «Острозька академія: редагування і видання книг», «Українські монастирські друкарні Правобережжя: Унів і Почаїв» та у розділі під назвою «Тематика книг, організація книговидання, поліграфії та книгорозповсюдження». Книга містить детальний аналіз розвитку українського книговидання від рукописних книг до сучасних видань. Автор досліджує історію друкарства в Україні, діяльність перших друкарень, розвиток української літератури та науки, а також роль книги в національному відродженні. Особлива увага приділяється аналізу проблем, з якими стикалося українське книговидання в різні історичні періоди, зокрема в умовах політичного гніту та культурної дискримінації [3].

Історія Волині XX ст. знайшла своє місце в книзі «Волинь і Холмщина 1938–1947 рр.: польсько-українське протистояння та його відлуння: Дослідження, документи, спогади», де Ісаєвич виступає як головний редактор. Ця книга є однією з найважливіших праць про Волинь і Холмщину в XX ст., підготовлених збіраною Ісаєвичем групою вчених. У ній досліджується складний період польсько-українського протистояння на Волині та Холмщині. Особлива увага приділяється подіям Другої світової війни, а також післявоєнному періоду. Книга містить наукові дослідження, документальні матеріали, а також спогади очевидців. Вона розглядає причини, хід і наслідки конфлікту, а також його вплив на життя місцевого населення. Основний акцент зроблено на подіях, що відбувалися на Волині у 1943–1944 роках, коли конфлікт досяг найбільшої гостроти та кривавості. Книга містить не лише наукові дослідження, але й збірку документів, спогадів та матеріалів дискусій, що робить її цінним джерелом для вивчення цього періоду. Вона сприяє об'єктивному висвітленню подій та розумінню складних історичних процесів [1].

Необхідно виділити фундаментальне видання «Історія української культури», яке написано в п'ятих томах, дев'яти книгах. У цьому виданні Ісаєвич написав низку розділів, які стосуються Волині в добу середньовіччя і раннього модерну, зокрема щодо культурних центрів, освітніх осередків та духовної традиції.

Завдяки глибокому джерелознавчому аналізу, широкому використанню архівних

матеріалів і міждисциплінарному підходу, Ярослав Ісаєвич зміг створити комплексне бачення історичного розвитку Волині, що залишається актуальним для науковців, викладачів, студентів та всіх, хто цікавиться українською історією. Його праці не лише зберігають наукову цінність, а й надихають на нові дослідження в руслі регіональної історіографії.

Як і всі відомі дослідники, Ярослав Ісаєвич залишив після себе учнів та послідовників. Найвідомішим з них є знаний дослідник історії Волині, Поділля та інших регіонів Правобережної України, український історик, краєзнавець, археограф Ігор Зіновійович Мицько, який присвятив низку праць вивченню історії Волині, зокрема дослідженню Острога. Цей вчений займається вивченням доби князів Олега, Лева Даниловича, княгині Ольги, історією Свято-Онуфріївського монастиря. Особливе місце у його науковій діяльності займають дослідження історії Волині в контексті розвитку української державності, церковного життя та освіти. Йому належить низка ґрунтовних розвідок, присвячених діяльності Острозької академії, волинських братств, історії Православної церкви на Волині [5, 6, 7].

До праць Ігоря Мицька, в яких він досліджує історію Волині, належить «Історія Галицько-Волинської держави у генеалогічних сюжетах». У цій публікації вчений Мицько стисло окреслює родинно-династичні зв'язки правителів Галицько-Волинської держави, розглядаючи генеалогічні сюжети як ключ до розуміння політичної історії князівства. У статті «Волинський Олесек: етимологія назви та час заснування» Мицько досліджує походження назви міста Олесек, що розташоване на історичному пограниччі Волині та Галичини, та питання його заснування і початкової історії. У публікації «Загадки родоvodu князів Острозьких» історик викладає свої погляди на проблему походження князів Острозьких, однієї з найвпливовіших XIV–XVII ст. груп еліти на теренах Волині та всієї України. У книжці «Острозька слов'яно-греко-латинська академія» Ігор Зіновійович розглядає історію першого вищого навчального закладу на українських землях, заснованого в другій половині XVI ст. князем Василем-Костянтином Острозьким. У статті «Про походження гербу Волині» він розглядає походження, еволюцію та символіку одного з найдавніших на українських землях регіональних гербів [5, 6, 7]. Наукові праці Ігоря Мицька, присвячені історії Волині, відзначаються глибоким знанням джерельної бази, уважністю до специфіки регіону, ретельною архівною роботою та об'єктивністю аналізу.

Висновки. Дослідженню минулого Волині Ярослав Ісаєвич присвятив значну частину своєї наукової діяльності. Волинь була для нього не лише географічним регіоном, але й важливим історико-культурним феноменом, який формувався в контексті української державності, православ'я та літературної традиції. Вивчення історії Волині у науковій спадщині вченого охоплює широке коло питань, таких як розвиток книгодрукування, діяльність православних братств, історія освіти та культури. Праці Ісаєвича відіграли важливу роль у розвитку української історіографії та краєзнавства. Його дослідження стали основою для подальших наукових робіт і надихнули нові покоління дослідників на глибше вивчення історії краю. Важливим аспектом є те, що Ісаєвич розглядав Волинь як не просто частину України, а як важливий елемент її культурної та духовної ідентичності. Його дослідження історії Волині є прикладом синтезу традиційних методів і новаторських підходів. Статті і книги вченого надовго залишаться взірцями наукової праці.

Список використаних джерел

1. Волинь і Холмщина 1938–1947 рр.: польсько-українське протистояння та його відлуння. Дослідження, документи, спогади. НАН України. Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича. Львів, 2003. 813 с.
2. Ісаєвич Я. Д. Братства та їх роль в розвитку української культури XVI–XVIII ст. Київ: Наук. думка, 1966. 248 с.
3. Ісаєвич Я. Д. Українське книговидання : витоки, розвиток, проблеми. Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича. Львів, 2002. 520 с.
4. Кульчицький С. Про Ярослава Ісаєвича. *Україна модерна*. 2010. Вип. 17 (6): Безмежне село. С. 331–334.
5. Мицько І. З. Історія Галицько-Волинської держави у генеалогічних сюжетах. *Знак (Львів)*. Ч. 20. 2000. С. 2–3.

6. Мицько І. З. Матеріали до історії Острозької академії (1576–1636 pp.): біобібліографічний довідник. Київ, 1990. 216 с.
7. Мицько І. З. Острозька слов'яно-греко-латинська академія: 1576–1636 pp. Київ: Наук. думка, 1990. 190 с.
8. Портнов А. Історія істориків: Обличчя й образи української історіографії ХХ століття. Київ: Критика, 2011. 240 с.

УДК 94(477)''19'':37:398

Кутрань Ірина,
здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти 21-І групи
Науковий керівник:
к. і. н., доц. Собчук Володимир

ІЗ СЕЛЯН В ІНТЕЛЕГЕНТИ: ВЧИТЕЛЬ СТЕПАН ТУРИК І ЙОГО СПАДЩИНА

Анотація: Робота присвячена життєвому шляху Степана Турика – педагога, фольклориста, представника інтелігенції першої половини ХХ ст. У статті висвітлюється його шлях від сільського хлопця до діяча культури та освіти, представлені етапи педагогічної кар'єри, участь у розвитку освіти, а також внесок у збереження надбань української фольклорної пісенності.

Ключові слова: Степан Турик, педагог, фольклорист, освіта, народна творчість, інтелігенція.

Annotation. The work is dedicated to the life path of Stepan Turyk – a teacher, folklorist, representative of the intelligentsia of the first half of the 20th century. The article highlights his path from a village boy to a figure of culture and education, presents the stages of his pedagogical career, participation in the development of education, as well as his contribution to the preservation of the heritage of Ukrainian folk songs.

Keywords: Stepan Turyk, teacher, folklorist, education, folk art, intelligentsia.

Вступ. Історія української інтелігенції тісно пов'язана з життям людей, що стали носіями культури, освіти і духовного поступу народу. Яскравим прикладом такої постаті на Кременеччині є Степан Іванович Турик – педагог, фольклорист, культурний діяч, який, вийшовши із селянського середовища, завдяки наполегливості, самовідданості та любові до рідного слова став яскравим представником української інтелігенції ХХ ст. Він пройшов тернистий життєвий шлях: від учня вчительської семінарії до учасника Першої світової війни, від солдата до педагога і збирача фольклору. Його життєвий приклад – це свідчення соціальної мобільності в умовах обмеженого для українського селянства доступу до освіти, а також приклад формування української інтелігенції в першій половині ХХ ст. У своїй праці Степан Турик поєднував риси народного ентузіаста та ознаки професійного дослідника. Він був не просто збирачем текстів – він фіксував музичну структуру, локальні варіанти, імена виконавців і ти самим зберігав для нащадків живу традицію. Його діяльність стала важливим чинником у справі збереження нематеріальної культурної спадщини українського народу. Кар'єра Степана Турика є яскравим прикладом відданості своїй справі. Вона охоплює понад чотири десятиліття активної роботи в умовах постійної політичної напруги – від Російської імперії до радянського періоду. Незважаючи на війни, зміни державних систем та соціальної нестабільності він продовжував працю, вірний обраній професії. Життєвий шлях Степана Турика – приклад прагнення людини до знань і розвитку суспільства через культуру та освіту. Актуальність роботи зумовлена власне потребою вивчення життєвого шляху і спадщини постатей, які зуміли в надскладних суспільних умовах реалізувати себе і слугувати взірцями для сучасників.

Шлях від селянина до інтелігента: освіта, перші успіхи. Степан Турик народився 24 грудня 1892 р. за старим, або ж 5 січня 1893 р. за новим стилем у багатодітній родині в

селі Шкроботівка Кременецького повіту [7]. З дитинства він перебував у становищі, де народна творчість була невід'ємною частиною повсякденного життя, а освіта – розкішшю, доступною далеко не всім. З юних років хлопець мав потяг до народної творчості. У своєму фольклористичному зібранні він зазначає: «Я особисто з малих років любив народні пісні, і ще будучи малим пастушком виспівував їх у полі разом із ровесниками, а то й сам» [16]. Ці слова передають дитячу захопленість, а й глибоке внутрішнє відчуття єдності з народною піснею, початок формування ядра особистості.

У рідному селі не було школи, тому щодня хлопець долав немало відстань до сусіднього села, де діяла двокласна церковнопарафіяльна школа при Дедеркальській учительській семінарії. Здобувши початкову освіту й пройшовши конкурсні іспити, він вступає до самої семінарії, яку закінчує 1912 р. У свідоцтві про закінчення цього закладу є відмітка про відмінну поведінку випускника, що характеризує його як старанного та відповідального учня і свідчить про високий рівень особистої культури, готовність присвятити себе служінню іншим через педагогічну працю [11]. Згодом ці якості допоможуть Турику у вчительській діяльності.

Після завершення семінарії Степан Іванович отримав звання вчителя народних училищ. Це один з важливих кроків в його кар'єрі: він став частиною освітньої системи, яка мала вплив на формування національної свідомості в тогочасних реаліях важкого політичного становища. Став не лише вчителем, але й тим, хто несе в маси народу культурну самосвідомість. Особливе місце у житті Турика займала фольклористична діяльність. Починаючи з 1913 р., він активно збирав українські народні пісні. Буремні роки Першої світової війни не зупинили фольклориста в прагненні до навчання, з початком війни він був старшим писарем у Волинській ополченській роті. Згодом, у 1916 році, вчиться в Житомирі в школі прапорщиків, де отримує молодше офіцерське звання – прапорщик. Після закінчення світової війни, у 1919 році, деякий час він навчався в Києві – у столиці культурного життя України, на вищих педагогічних курсах [8]. Це не просто етап професійного вдосконалення, а й символічний перехід від локальної до масштабнішої діяльності.

Не зупиняючись на досягнутому, в складних умовах перебування Волині в міжвоєнній Польщі Турик продовжує навчатися та вдосконалюватися. 1923 р. він здобуває додаткову кваліфікацію; не забувши свою любов з дитинства до пісні, 1925 р. проходить додаткові курси зі співу, а 1926 р. – курси з малювання та рукоділля [12]. Усі ці досягнення допомагають нам зрозуміти прагнення простого сільського хлопця вийти у світ, зусилля, яких він докладав, щоб здобути освіту та розвиватися, його любов до своєї професії. Постійне підвищення кваліфікації та отримання знань з курсів дають нам зрозуміти, що як педагог Турик прагнув різностороннього розвитку своїх учнів. Про активну участь у розвитку школи та учнів свідчать подяки, які він отримував за сумлінну працю.

Основні етапи педагогічної кар'єри: місця роботи, підхід до викладання. Перший крок у вчителюванні Турик здійснює як завідувач Біложицької земської школи. Після проходження курсів у Києві, призначений інспектором шкіл у Бердичівському повіті, де відповідав за стан навчання в десятках шкіл. Така посада вимагала не тільки знань, а й організаторських здібностей, дипломатичності, вміння працювати з вчителями, батьками та представниками влади. Згодом через хворобу він робить перерву в роботі [7].

З приходом на Кременеччину польської влади деякий час Турик учителює в новозбудованій школі в рідному селі. У роки Другої світової війни Степан Іванович продовжує свою працю в нестійких політичних умовах. 11 жовтня 1939 р. він розпочинає роботу в Кременці у середній школі № 1, але не працює тут довго. 1 грудня його призначають на посаду інспектора міського відділу освіти у по освіті дорослих – особливій сфері, що потребувала досвідчених педагогів. На момент вступу на роботу до Кременецького міського відділу народної освіти він мав 27 років 1 місяць і 10 днів вчительського стажу. Таке довге служіння своїй справі свідчить про професійність та про глибоке відчуття педагогічної місії [15].

20 березня 1944 р. Турик знову займає посаду інспектора шкіл Кременецького міського відділу народної освіти, відіграючи значну роль в відновленні освітнього процесу в післявоєнний час. Післявоєнні роки стають завершальним і одним з найефективніших етапів його кар'єри. З 24 серпня 1948 р. він викладає українську мову у 5–7 класах школи № 2, а

з 16 серпня 1949 р. – у школі № 3. 11 жовтня 1952 р. Степана Івановича призначено завідувачем школи № 5, а 25 серпня 1955 р., після об'єднання шкіл № 1 і № 5, він обіймає посаду заступника директора з навчальної роботи у школі № 1 [15]. Ці призначення свідчать про добру репутацію, досвід та професійність учителя.

31 жовтня 1956 р., після 40 років бездоганної праці на ниві освіти, Степан Турик вийшов на пенсію і тим самим завершив кар'єру вчителя

Фольклористично-етнографічна діяльність. Ще одним покликанням покликанням Степана Турика, особливо після виходу на пенсію, була фольклористична діяльність. Перші записи народних пісень зроблені в рідному селі ще 1913 р. Навіть у роки радянської влади він продовжує збирати народну творчість. Це показує нам, що вчитель працював не заради визнання, а заради збереження автентичної спадщини.

Найбільше пісень було зібрано на Кременеччині. Надзвичайно цінними стали записи від Марії Архипівни Островської 240 весільних пісень, що заповнили чотири нотні зошити під спільною назвою «Весілля на Дубенщині» [2].

Крім весільних пісень, у доробку фольклориста побутові пісні, романси, народні балади, приспиви до танців, веснянки, гаївки та інші взірці пісенної творчості народу. Його пісенні добірки були опубліковані у таких виданнях: «Балади, «Весілля на Дубенщині», «Весільні пісні» », «Пісні Тернопільщини», [2; 3; 4].

Всього Степан Турик зібрав майже 1000 пісень із різних регіонів, які оформив у 28 нотних зошитів. Фольклорист записував не тільки тексти, а й ноти, гармонізувавши їх для хору. Він записував як маловідомі пісні, так і нове відтворення старих пісень. Свою роботу він здійснював власним коштом, маючи прагнення зберегти культурну спадщину предків. Ці матеріали він надсилав до наукових інституцій, зокрема до Інституту мистецтвознавства, фольклору та етнографії імені М. Рильського [7].

Степан Іванович працював над романом-хронікою «Крізь бурі і громи», в якому осмислював життя Волині в першій половині ХХ ст. [10].

Турик зібрав також архів документів за понад 70 років (1912–1982), які дають уявлення не тільки про його життєвий шлях, а й про етапи історії України.

Життєвий шлях Степана Турика дає нам глибоке розуміння того, як людина із селянства, керуючись внутрішнім покликом та прагненням до збереження культури, стала носієм духовної спадщини народу. Шлях від пастушка, що співав у полі, до фольклориста, що зберіг близько тисячі народних пісень – це не лише історія людини, а й приклад формування інтелігенції з народу.

Формування Турика як фольклориста відбулося через практику, досвід, натхнення. Він втілює той тип інтелігента, який підносить цінності народу на культурний рівень та передає їх далі – учням, слухачам, громаді. Його записи – не лише культурне багатство, а й свідчення того, як селянин-самоучка, стає духовним провідником суспільства, прямуючи по дорозі освіти, зберігаючи національну спадщину. Збірки, які передають нам пам'ять про народну мову, образність, світогляд, ритм життя волинського села, що є невід'ємною частиною нематеріальної української культури.

Висновки. Життєвий шлях та діяльність Степана Івановича Турика, його вагома роль у суспільстві як педагога, культурного діяча та фольклориста, його біографія – яскравий приклад того, як селянський хлопець пробивається до інтелігента, що реалізує себе як кваліфікований учитель і збирач народної творчості.

Селянське походження не стало перепорою для особистісного розвитку Турика, а, навпаки, забезпечило глибокий зв'язок із народною культурою та творчістю, стало поштовхом до педагогічної та фольклористичної діяльності. Він доводить, що інтелігент – це не лише людина з освітою, а насамперед носій культурного коду народу, його духовний представник і охоронець спадщини.

Формування Турика як інтелігента пройшло в декілька етапів: через здобування освіти, педагогічну працю, постійне самовдосконалення, фольклористичну діяльність та активну участь у громадському житті. Він не лише піднявся особисто, а й піднімав всіх хто його оточував від учнів до колег, усіх, хто ознайомлювався з його збірками народних пісень – через просвіту, мистецтво, мову й пам'ять про традиції. Національне надбання, яке Степан Іванович ніс із собою крізь роки, тяжкі політичні ситуації, зміни влади та війни – це те, що дає

нам зрозуміти глибину поняття інтелігенції.

Просвітницька діяльність Турика, його відданість своїй справі, показує його як цілеспрямованого та відповідального. Відновлення освітніх процесів після війни – вклад в громадське життя. Він був не лише вчителем, а й культурним просвітником, що прагнув привити учням любов до свого народу та культури, до рідного слова і традицій.

У постаті Степана Турика втілюється тип нового українського інтелігента першої половини ХХ ст. – вихідця з народу, який зберіг із ним свій зв'язок, а водночас ніс культуру в маси. Його біографія важлива не лише як життєвий шлях, а й приклад, що свідчить про силу освіти, розуміння власної національної ідентичності та відповідальності в її формуванні.

Список використаних джерел

1. Балади. Родинно-побутові стосунки / упор. О. І. Дей, А. Ю. Ясенчук. Київ : Наук. думка, 1988. 528 с.
2. Весілля на Дубенщині: 170 українських весільних пісень, записаних учителем-пенсіонером Туриком Степаном Івановичем / упор. М. Якубчук. Кременець, 2001. 86 с.
3. Весільні пісні: У 2 кн. Кн. 2 / упор. М. М. Шубравська. Київ: Наук. думка, 1982. 680 с.
4. Весільні пісні: У 2 кн. Кн. 1 / упор. М. М. Шубравська. Київ: Наук. думка, 1982. 870 с.
5. Пісні Тернопільщини. Календарно-обрядова та родинно-побутова лірика. Пісенник. Вип. 1. Київ: Музична Україна, 1989. 496 с.
6. Серко О. Збирацька спадщина Степана Турика. *Київське музикознавство, культурологія та мистецтвознавство*. № 58: Проблеми музичної освіти та сучасний соціальний контекст. С. 250–261.
7. Чернихівський Г. І. Портрети пером: статті, есеї, рецензії. Кн. 2. Кременець; Тернопіль: Малий Видав. Дім, 2003. 324 с.
8. Чернихівський Г. Турик Степан Іванович. Тернопільський енциклопедичний словник. Т. 3. Тернопіль: Видавничо-поліграфічний комбінат «Збруч», 2008. С. 477.
9. Кременецький краєзнавчий музей. ККМ-13268-Док.-1234 (Свідоцтво № 26 про закінчення навчальних курсів при семінарії в 1907 р.).
10. Кременецький краєзнавчий музей. Бібліотека. Од. зб. ККМ-3207 (Турик С. Кризь бурі і громи до кращого завтра. Роман-хроніка. У 3 ч. Машинопис.).
11. Кременецький краєзнавчий музей. Фонди. Од. зб. ККМ-13270-Док.-1236 (Свідоцтво № 784 про звання вчителя навчального училища).
12. Кременецький краєзнавчий музей. Фонди. Од. зб. ККМ-13317-Док.-1283 (Документ на польській мові).
13. Кременецький краєзнавчий музей. Фонди. Од. зб. ККМ-13321-Док.-1287 (Документ на польській мові).
14. Кременецький краєзнавчий музей. Фонди. Од. зб. ККМ-13358-Док.-1323 (Документ на польській мові).
15. Кременецький краєзнавчий музей. Фонди. Од. зб. ККМ-3124-Док.-386 (Трудова книжка Турика С. І.).
16. Кременецький краєзнавчий музей. Фонди. Од. зб. ККМ-31501-Фольк.-154 (Зошит нотний № 30 «Українські народні пісні»).

УДК 373.3.091.33

Лесь Давид,
здобувач першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти 21-ї групи
Науковий керівник:
к. і. н., доц. Собчук Володимир

В'ЯЧЕСЛАВ ЛИПИНСЬКИЙ ТА ЙОГО ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА СПАДЩИНА В СУЧАСНОМУ ВІТЧИЗНЯНОМУ ІСТОРІОГРАФІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Анотація: У статті розглядається інтелектуальна спадщина В'ячеслава Липинського в контексті сучасного українського історіографічного дискурсу. Аналізуються основні підходи до осмислення його політичної та історіософської думки в працях сучасних дослідників. Висвітлюється значення його ідей для формування національної ідентичності, державотворення та культурної модернізації України.

Ключові слова: В'ячеслав Липинський, історіографія, політична думка, українська ідентичність, історіософія.

Annotation. The article examines the intellectual heritage of Vyacheslav Lypynsky in the context of modern Ukrainian historiographical discourse. The main approaches to understanding his political and historiosophical thought in the works of modern researchers are analyzed. The significance of his ideas for the formation of national identity, statehood and cultural modernization of Ukraine is highlighted.

Keywords: Vyacheslav Lypynsky, historiography, political thought, Ukrainian identity, historiosophical thought.

Постановка проблеми. Інтелектуальна спадщина В'ячеслава Липинського залишається актуальним предметом історико-політичних студій. Його ідеї, сформовані в умовах початку ХХ століття, набули нового звучання в незалежній Україні, адже стосуються ключових проблем українського державотворення, елітарності, модернізації та національної ідентичності.

Мета статті – проаналізувати основні тенденції осмислення спадщини Липинського в сучасній вітчизняній історіографії, окреслити ключові підходи до інтерпретації його політичної філософії та визначити значення його ідей у контексті сучасного українського інтелектуального простору.

Виклад основного матеріалу. В'ячеслав Липинський народився 1882 року в селі Загурці на Волині в польській родині. Навчався в Київській класичній гімназії, де познайомився з українофілами і приєднався до "хлопоманів", групи поляків, які підтримували український національний рух. Подальше навчання Липинський продовжив у Краківському та Женевському університетах, де вивчав агрономію, соціальні науки та історію.

Під час Першої світової війни він служив як старшина запасу, а після Лютневої революції 1917 року покинув службу. Липинський активно долучився до політичного життя України, ставши одним із засновників Української демократично-хліборобської партії. Його ідеї, викладені в основних працях, таких як «Листи до братів-хліборобів» (1926) та «Україна на переломі 1657–1659» (1920), мали значний вплив на українську політичну думку того часу. Після поразки УНР та окупації України радянським режимом Липинський залишився в еміграції, де продовжував розвивати свої ідеї, зокрема про консервативну модернізацію та роль еліти у національному державотворенні. Помер 14 червня 1931 року у Перемишлі.

Отож, його основні ідеї базувались на таких принципах. По-перше, суспільний плюралізм: Україна повинна розвинути диференційовану класову структуру, що охоплювала б усі верстви, потрібні для існування зрілої нації та самостійної держави; відродження національної аристократії, яка могла б стати сполучною ланкою між «старою» і «ною» Україною і внести елемент стабільності в національне життя. По-друге, політичний плюралізм – необхідність існування політичної опозиції, яка своїм тиском на державний апарат не допустить його бездіяльності. По-третє, територіальний патріотизм: усі мешканці

України є її громадянами, без огляду на їхнє етнічне походження, віросповідання, соціальну належність та національно-культурну свідомість. По-четверте, релігійний плюралізм – рівність усіх конфесій і неможливість ототожнення національності з будь-яким віровизнанням. Концепція територіального патріотизму, якої вчений дотримувався, мала об'єднати та консолідувати всі етноси і стани спільним почуттям їхньої належності та любові до рідної землі [8]. Власне нація, за Липинським, це політична воля до спільного життя в межах власної держави, а не лише етнічна спільнота [5, с. 85]. Його концепція аристократії праці передбачала об'єднання еліт на основі служіння державі й суспільству.

Липинський постає у сучасній українській історіографії після 1991 року інтерес до його постаті суттєво зріс. Липинського політична філософія розглядається як альтернатива як радянському централізму, так і західному лібералізму [8].

Ірина Передерій у своїй фундаментальній дисертації «Формування української політичної ідентичності в контексті ідей В'ячеслава Липинського» [2013] підкреслює: «Липинський сформулював ідеологічну платформу, яка могла б стати фундаментом для української політичної традиції, альтернативної як радянській, так і ліберальній» [1, с. 17]. Вона акцентує увагу на понятті територіального патріотизму, який став би запорукою об'єднання всіх громадян незалежно від етнічного походження. Це пояснюється тим, що Липинський був по національності поляк, проте вибрав бути українцем.

Ярослав Пеленський у статті «В'ячеслав Липинський: між історією і політичною філософією» акцентує: «Для Липинського національна ідентичність була моральною категорією, а не лише політичним або етнічним фактом» [3, с. 115]. Він вбачає в працях Липинського спробу поєднати християнські моральні засади з ідеєю державности, себто дуалізм душі та тіла, душа якою є церква та тілом, яким є держава і лишень у такому дуалізмі може бути гармонія.

Мирослав Кугутяк у монографії «Історіософія В'ячеслава Липинського» аналізує історіософські підходи мислителя. Він стверджує: «Ідеї Липинського є не просто історичним курйозом – вони мають потенціал бути інтелектуальним інструментом для переосмислення української політичної культури» [4, с. 178].

Тетяна Осташко у праці «В'ячеслав Липинський: історик, політик, мислитель» аналізує еволюцію політичних поглядів Липинського: від ідеалізації конституційної монархії до розробки концепції органічної державности: «Липинський дедалі більше схилився до ідеї органічного поєднання станів суспільства на засадах територіального патріотизму, відходячи від класичних моделей західної демократії» [6, с. 204].

Осташко акцентує увагу на глибоке філософське переосмислення Липинського понять державности та національної ідентичності: «Державу Липинський розглядав як морально-етичний організм, заснований на єдності волі, а не механічному поєднанні етнічних груп» [6, с. 256].

У статті «Україна В'ячеслава Липинського» в «Українському тижні» аналізується життєвий, політичний та філософський шлях мислителя. Дослідження Тетяни Осташко починається з роду Липинського, послідовно знайомлячи із деталями про службу та навчання, наукову працю та формування громадської та політичної позиції В'ячеслава Липинського – видатного українського вченого, дипломата, ідеолога українського консерватизму. Підсумовуючи підсумки Осташко зазначає, що «Політика для В. Липинського була системою взаємин між суспільством та елітою, яка з приходом до влади брала на себе політичну відповідальність, а не була порожнім місцем на провладному Олімпі. Саме тому його концепція здобула високу оцінку сучасників. Так, український філософ Дмитро Чижевський наголошував, що ідеї Липинського «можна прикласти до розв'язання політичних проблем усіх часів і народів». Адже для нього, за словами Д. Чижевського, «політика є виявом вічних, глибоких тенденцій та законів історичного процесу взагалі». Інший учений – Іван Мірчук – бачив заслугу Липинського в тому, що він виразно заявляє «про посланництво України у світовій історії». З кожним днем ми дедалі більше переконуємося у слушності цього твердження. Його система координат розвитку суспільства значною мірою могла б спростити розуміння, як і за якими правилами має розвиватися модерна українська нація, які критерії має встановити держава для співіснування з нею. Тому творча спадщина вченого заслуговує на уважне прочитання та ретельне вивчення» [8].

Тарас Гунчак у книзі «Україна: перша половина XX століття» аналізує місце Липинського в контексті українських визвольних змагань. Він зазначає: «Липинський поставив перед українцями питання, які залишаються актуальними і нині: хто має бути провідником нації? На чому має ґрунтуватися українська держава — на волі більшості чи відповідальності меншості?» [2, с. 321]. Власне ставлячи такі риторичні питання автор залишає Липинського у сучасному та політичному дискурсі, і робить акцент на актуальності його ідей в незалежній Україні.

Спадщина Липинського викликає активні дискусії в українській гуманітаристиці. Одні дослідники бачать у ньому консервативного мислителя, інші — провісника модерної державної ідеї. Передерій наголошує, що територіальний патріотизм Липинського є відповіддю на виклики мультикультурного суспільства [1, с. 19]. Пеленський вважає його модель держави органічною, заснованою на моральній єдності громадян [3, с. 117].

Сучасні інтерпретації ідей Липинського коливаються між концепціями громадянського патріотизму та консервативного державництва. Його ідеї про відповідальну еліту, історичну тяглість і пріоритет державних інституцій активно використовуються у формуванні сучасної політичної культури України.

Висновки і перспективи подальших розвідок: Отож, В'ячеслав Липинський залишається ключовою постаттю української політичної та філософської думки. Його концепції територіального патріотизму, національної аристократії, консервативної модернізації мають великий на сучасний український політичний дискурс. Подальше вивчення його ідей у контексті глобалізації, лівих тенденцій та викликів мультикультурності є перспективним напрямом для української політичної та філософської думки.

Список використаних джерел

1. Передерій І. Формування української політичної ідентичності в контексті ідей В'ячеслава Липинського : автореф. дис. ... канд. політ. наук. Київ, 2013. 20 с.
2. Гунчак Т. Україна: перша половина XX століття. Київ: Либідь, 1993. 400 с.
3. Пеленський Я. В'ячеслав Липинський : між історією і політичною філософією. *Український історик*. 1998. № 3–4. С. 112–120.
4. Кугутяк М. Історіософія В'ячеслава Липинського. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2004. 320 с.
5. Липинський В. Листи до братів-хліборобів. Київ : Tempora, 2002. 520 с.
6. Осташко Т. В'ячеслав Липинський: історик, політик, мислитель. Київ : Інститут історії України НАН України, 2010. 376 с.
7. Гунчак Т. Проблеми державності в українській політичній думці. *Наукові записки НаУКМА. Політичні науки*. 2001. Т. 19. С. 45–50.
8. Український тиждень. Україна В'ячеслава Липинського. URL: <https://tyzhden.ua/ukraina-v-iacheslava-lypynskoho/> (дата звернення: 26.04.2025).

УДК: 373.5.016:94(477)"16"

Максимюк Іван,
здобувач першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти 23-Іс групи
Науковий керівник:
к. і. н., доц. Собчук Володимир

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ТЕМИ «УКРАЇНСЬКО-РОСІЙСЬКІ ВІДНОСИНИ ПЕРІОДУ КОЗАЦЬКОЇ РЕВОЛЮЦІЇ» В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ІСТОРІЇ

Анотація: У дослідженні розглядаються методичні підходи до викладання в шкільному курсі історії України складної теми українсько-російських відносин періоду Козацької революції середини XVII століття. Проаналізовано проблеми формування історичних компетентностей учнів, запропоновано ефективні методи та прийоми роботи з історичними джерелами, які сприяють критичному осмисленню міждержавних відносин зазначеного періоду. Особлива увага приділяється багатоперспективному підходу до викладання контрверсійних питань вітчизняної історії.

Ключові слова. Козацька революція, українсько-російські відносини, методика викладання історії, Переяславська рада, Березневі статті, історичне мислення, критичне мислення.

Annotation: The study examines methodological approaches to teaching the complex and controversial topic of Ukrainian-Russian relations during the Cossack Revolution of the mid-17th century within the school history curriculum of Ukraine. It analyzes the challenges of developing students' historical competencies and proposes effective methods and techniques for working with historical sources that promote critical reflection on interstate relations of the period in question. Special attention is given to the multiperspective approach in teaching controversial issues of national history.

Keywords: Cossack Revolution, Ukrainian-Russian relations, history teaching methodology, Pereiaslav Council, March Articles, historical thinking, critical thinking.

Вступ. Викладання історичних подій, особливо тих, що стосуються міждержавних взаємин, завжди було складним методичним завданням для вчителя історії. Тема українсько-російських відносин періоду Козацької революції середини XVII століття є однією з ключових для розуміння подальшого історичного розвитку України та формування її державницьких традицій. Ця тема залишається однією з найбільш контрверсійних у шкільному курсі історії, оскільки має різні, часто діаметрально протилежні інтерпретації в українській та російській історіографії.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю розробки ефективних методичних підходів до викладання теми, яка залишається дискусійною як у науковому середовищі, так і в суспільному дискурсі. Сучасний учитель історії має не лише подати фактологічний матеріал, але й навчити учнів критично аналізувати різні точки зору, працювати з історичними джерелами, розуміти контекст подій та їхні наслідки.

Мета дослідження полягає у визначенні та обґрунтуванні оптимальних методичних підходів до викладання українсько-російських відносин періоду Козацької революції в контексті сучасної парадигми історичної освіти, що орієнтована на формування предметних компетентностей учнів.

Теоретико-методологічні засади викладання теми в шкільному курсі історії ґрунтуються на компетентнісному підході до навчання, який передбачає формування в учнів не лише знань, а й умінь їх застосовувати, критично оцінювати інформацію та формувати власне бачення історичних процесів [4]. При вивченні складних і контрверсійних питань, до яких безперечно належать українсько-російські відносини періоду Козацької революції, доцільно застосовувати багатоперспективний підхід – розгляд історичних подій з різних точок зору (української, російської, польської, європейської), що дозволяє учням побачити багатовимірність історичного процесу та сформувати більш об'єктивне уявлення про

минуле [6].

Важливим для вивчення даної теми є проблемно-хронологічний підхід, який передбачає поєднання хронологічного викладу подій із аналізом ключових проблем українсько-російських відносин. Такий підхід сприяє формуванню у школярів системного бачення історичного процесу та розуміння причинно-наслідкових зв'язків між подіями [1].

Особливе значення в контексті викладання теми українсько-російських відносин періоду Козацької революції має принцип історизму, який орієнтує учнів на розуміння історичного контексту подій та уникнення презентистського підходу – оцінювання минулого з позицій сьогодення [8]. Це особливо важливо, оскільки українсько-російські відносини середини XVII століття часто стають об'єктом політичних маніпуляцій та ідеологічних інтерпретацій.

Тема українсько-російських відносин періоду Козацької революції вивчається у 8 класі в рамках розділу "Козацька революція середини XVII ст. і війна за суверенітет козацької держави другої половини XVII ст.". Відповідно до чинної навчальної програми, на вивчення цього розділу відводиться 10–12 годин навчального часу, з яких безпосередньо на тему українсько-російських відносин припадає 2–3 години [2]. Цього часу недостатньо для глибокого вивчення усіх аспектів теми, тому вчителю варто зосередитися на ключових питаннях та використовувати ефективні методичні прийоми, які дозволять максимально активізувати пізнавальну діяльність учнів.

Методичні особливості викладання ключових аспектів теми. Передумови українсько-російського зближення в середині XVII століття. При вивченні передумов українсько-російського зближення доцільно застосовувати метод проблемного викладу матеріалу, який передбачає постановку проблемних запитань та пошук учнями відповідей на них. Центральне питання, яке слід обговорити з учнями, можна сформулювати так: "Якими були справжні причини звернення Богдана Хмельницького до Московського царства за допомогою?"

Для ґрунтовного аналізу цього питання варто розглянути комплекс факторів, що вплинули на рішення українського гетьмана. Серед них військово-політичні (невдачі у військових кампаніях 1651–1653 рр., загроза польсько-кримського союзу), міжнародні (відсутність підтримки з боку європейських держав, хитка позиція Кримського ханства) та релігійно-культурні (спільність православної віри, культурні зв'язки) [7].

Важливо підкреслити, що рішення про союз із Московським царством було прийнято в конкретних історичних умовах і було зумовлене прагматичними міркуваннями, а не ідеологічними симпатіями чи уявленнями про "єдність" народів, як це інтерпретувалося в радянській історіографії [3]. Для глибшого розуміння цього питання учням можна запропонувати проаналізувати листування Богдана Хмельницького з різними європейськими правителями, в якому відображено його пошуки потенційних союзників.

Переяславська рада 1654 року та "Березневі статті": різні інтерпретації події. Переяславська рада є однією з найбільш контroversійних подій в українській історії, що має різні, часто діаметрально протилежні інтерпретації. У шкільній практиці для аналізу цієї події ефективно використовувати метод порівняльного аналізу різних історичних наративів. Учням можна запропонувати проаналізувати наступні інтерпретації Переяславської ради:

1. Традиційний російський (імперський та радянський) наратив, який трактує подію як "возз'єднання" України з Росією, "повернення" українських земель до складу "єдиної держави" [3].

2. Сучасний український наратив, який розглядає угоду як військово-політичний союз між Гетьманщиною та Московським царством, укладений як рівноправна міждержавна угода в умовах загрози з боку Речі Посполитої.

3. Критичний український наратив, який трактує Переяславську угоду як дипломатичну помилку Богдана Хмельницького, що призвела до поступової втрати української автономії та незалежності [7].

4. Європейський (західний) наратив, який розглядає угоду як прагматичний союз двох держав, зумовлений геополітичними інтересами, типовий для європейської дипломатії того часу [8].

При вивченні "Березневих статей" 1654 року особливу увагу слід приділити проблемі

різних редакцій документа та відсутності оригіналу, що створює простір для різних інтерпретацій його змісту та юридичного статусу. Цей аспект дозволяє продемонструвати учням, наскільки складним може бути історичне дослідження та як важливо критично аналізувати історичні джерела.

Ефективним методичним прийомом при вивченні цього питання є організація роботи учнів з фрагментами історичних джерел, які відображають різні точки зору на характер українсько-російської угоди. Це можуть бути уривки з "Літопису Самовидця", спогадів сучасників, а також пізніших історичних праць. Порівняльний аналіз цих джерел дозволить учням зрозуміти, як формувалися різні інтерпретації однієї і тієї ж історичної події [6].

Наслідки українсько-російського договору для обох сторін. При вивченні наслідків українсько-російського договору 1654 року доцільно застосовувати метод причинно-наслідкового аналізу, який передбачає виявлення як безпосередніх, так і довгострокових наслідків історичних подій.

Для структурованого аналізу наслідків договору доцільно використовувати прийом "лінія часу", на якій будуть позначені ключові події, що ілюструють еволюцію українсько-російських відносин після укладання договору 1654 року. Серед таких подій варто звернути увагу на Віленське перемир'я 1656 року, укладене між Московським царством і Річчю Посполитою без участі української сторони, Переяславські статті 1659 року, які суттєво обмежили автономію Гетьманщини, гетьманування Івана Брюховецького та посилення російського впливу в 1663–1668 рр., повстання Івана Мазепи та його поразку, що призвела до подальшого обмеження української автономії, ліквідацію гетьманства у 1764 році та Запорозької Січі у 1775 році [8].

Важливо підкреслити, що оцінка наслідків договору 1654 року не може бути однозначною і залежить від перспективи, з якої розглядаються ці події, а також від критеріїв, за якими ці наслідки оцінюються. Для України договір мав як позитивні наслідки (військова допомога у боротьбі проти Речі Посполитої, певна стабілізація внутрішньополітичної ситуації), так і негативні (поступова втрата державного суверенітету, обмеження зовнішньополітичної діяльності). Для Московського царства договір також мав амбівалентні наслідки: з одного боку, територіальне розширення та отримання стратегічного плацдарму для боротьби з Річчю Посполитою, з іншого – втягнення у тривалу війну та ускладнення відносин з іншими державами [8].

Використання цифрових ресурсів та мультимедійних технологій. Застосування цифрових ресурсів значно розширює можливості вчителя та учнів при вивченні складних історичних тем [8]. Особливо корисними при вивченні українсько-російських відносин періоду Козацької революції є інтерактивні історичні карти, які дозволяють відслідковувати територіальні зміни та військові кампанії, віртуальні реконструкції історичних подій та об'єктів, електронні бази історичних документів, освітні відеоресурси.

Для ефективного використання цифрових ресурсів учителю доцільно розробляти спеціальні завдання, які орієнтують учнів на критичний аналіз інформації, порівняння різних джерел, формулювання власних суджень на основі отриманих даних. Наприклад, після перегляду історичного відеосюжету про Переяславську раду учні можуть проаналізувати, наскільки об'єктивно представлена інформація, які аспекти події висвітлені, а які залишилися поза увагою, яку позицію відстоює автор відеоматеріалу.

Організація проєктної діяльності учнів. Проєктна діяльність є ефективним методом, який дозволяє учням глибше зрозуміти історичні процеси через самостійний пошук, аналіз та презентацію інформації [5]. При вивченні українсько-російських відносин періоду Козацької революції учням можна запропонувати теми для проєктів, які спрямовані на аналіз різних аспектів проблеми: дипломатія Богдана Хмельницького, Переяславська рада очима учасників та свідків, юридичний аналіз українсько-російського договору 1654 року, образ Богдана Хмельницького в українській та російській історіографії.

Для ефективної організації проєктної діяльності вчителю доцільно розробити чіткі критерії оцінювання, забезпечити учнів необхідними джерелами інформації, надавати консультативну допомогу та організувати публічний захист проєктів [5].

Методика проведення дискусій з контроверсійних питань. Дискусія є ефективним методом навчання, який дозволяє учням розвивати критичне мислення, формулювати та

відстоювати власну позицію, враховувати альтернативні точки зору. При вивченні українсько-російських відносин періоду Козацької революції доцільно організовувати дискусії з таких питань: "Переяславська рада 1654 року: дипломатичний успіх чи прорахунок Богдана Хмельницького?", "Який юридичний статус мав українсько-російський договір 1654 року?", "Чи були альтернативи союзу з Московським царством для Гетьманщини?".

Для ефективної організації дискусії вчителю слід чітко сформулювати тему та питання для обговорення, забезпечити учнів необхідними матеріалами, визначити регламент та правила ведення дискусії, виконувати роль модератора, не нав'язуючи власну точку зору. Особливо важливо при проведенні дискусій з контрверсійних питань створити атмосферу взаємоповаги та толерантності, де учні могли б вільно висловлювати свої думки[4].

Робота з історичними джерелами. Робота з історичними джерелами є невід'ємною складовою сучасного викладання історії, яка дозволяє учням розвивати навички критичного аналізу інформації та формувати власне бачення історичних подій. При вивченні українсько-російських відносин періоду Козацької революції доцільно використовувати різні типи історичних джерел: актові документи (тексти угод, універсали, грамоти), наративні джерела (літописи, хроніки, мемуари, щоденники), візуальні джерела (гравюри, картини, портрети, карти).

Для ефективної роботи з історичними джерелами вчителю доцільно розробити спеціальні завдання, які орієнтують учнів на атрибуцію джерела, аналіз змісту, порівняння різних джерел, формулювання власних висновків. Особливу увагу при роботі з джерелами слід приділяти їхній репрезентативності та достовірності, навчаючи учнів критично оцінювати історичну інформацію та виявляти можливі фальсифікації чи маніпуляції [6].

Формування предметних компетентностей учнів у процесі вивчення теми. Вивчення українсько-російських відносин періоду Козацької революції має значний потенціал для формування предметних компетентностей учнів, зокрема хронологічної, просторової, інформаційної, логічної, аксіологічної.

Хронологічна компетентність передбачає здатність учнів орієнтуватися в історичному часі, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями, розуміти їхню послідовність та синхронність. Для формування цієї компетентності доцільно використовувати такі методичні прийоми, як "лінія часу", "синхроністична таблиця", "хронологічні задачі"[1]. Наприклад, учням можна запропонувати визначити, скільки років минуло від початку Козацької революції до укладання українсько-російського договору, і поміркувати, чому Б. Хмельницький не звернувся до московського царя на початку повстання.

Просторова компетентність передбачає здатність учнів орієнтуватися в історичному просторі, розуміти геополітичні реалії та їхній вплив на історичні процеси. Ця компетентність формується через роботу з історичними картами, аналіз територіальних змін, військових кампаній, кордонів держав. Учням можна запропонувати проаналізувати, як змінилася геополітична ситуація в Центрально-Східній Європі після укладання українсько-російського договору 1654 року.

Інформаційна компетентність передбачає здатність учнів працювати з різними джерелами історичної інформації, аналізувати, синтезувати та критично оцінювати її. Ця компетентність формується через роботу з історичними джерелами, науковою літературою, цифровими ресурсами[6]. Учням можна запропонувати порівняти різні інтерпретації Переяславської ради в українській та російській історіографії, виявити спільне та відмінне, визначити фактори, які вплинули на формування цих інтерпретацій.

Аксіологічна компетентність передбачає здатність учнів формулювати оціночні судження щодо історичних подій та явищ, розуміти моральні аспекти історії. Ця компетентність формується через обговорення етичних аспектів історичних подій, аналіз мотивів діяльності історичних осіб, оцінку наслідків їхніх рішень[4]. Учням можна запропонувати поміркувати над питанням: "Чи мав Богдан Хмельницький моральне право укласти договір з Московським царством без широкого обговорення цього питання з представниками різних станів українського суспільства?"

Висновки. Методика викладання теми "Українсько-російські відносини періоду Козацької революції" в шкільному курсі історії України має базуватися на сучасних дидактичних підходах, які сприяють формуванню критичного мислення учнів та їхньої

здатності аналізувати складні історичні процеси. Ключовим у викладанні цієї теми є багатоперспективний підхід, який передбачає розгляд історичних подій з різних точок зору та формування в учнів розуміння багатовимірності історичного процесу.

Ефективними методами та прийомами у викладанні теми є проблемний виклад матеріалу, порівняльний аналіз різних історичних наративів, робота з історичними джерелами, організація дискусій та проєктної діяльності учнів. Використання цифрових ресурсів та мультимедійних технологій значно розширює можливості вчителя та учнів при вивченні складних історичних тем.

Формування предметних компетентностей учнів у процесі вивчення у українсько-російських відносин передбачає розвиток їхньої здатності орієнтуватися в історичному часі та просторі, працювати з різними джерелами історичної інформації, аналізувати, синтезувати та критично оцінювати її, формувати оціночні судження щодо історичних подій та явищ.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці детальних методичних рекомендацій та навчальних матеріалів для вчителів історії, які допоможуть їм ефективно викладати тему "Українсько-російські відносини періоду Козацької революції" в шкільному курсі історії України.

Список використаних джерел

1. Власов В. С. Прийоми формування хронологічного складника історичної предметної компетентності учнів основної школи. Київ : Літера ЛТД, 2013. 13 с.
2. Всесвітня історія. Історія України. (Інтегрований курс). 6 клас. Всесвітня історія. 7–9 класи. Історія України. 7–9 класи. Всесвітня історія. 10–11 класи. Історія України. 10–11 класи. *Навчальні програми для закладів загальної середньої освіти*. Київ : НrecPress, 2022. 260 с.
3. Дядиченко В., Лось Ф., Спицький В. Історія Української РСР. Підручник для 7–8 класів восьмирічної школи. Київ : Рад. шк., 1962, 182 с.
4. Пометун О. І. Компетентісно орієнтована методика навчання історії в основній школі. Київ: Педагогічна думка, 2018. 160 с.
5. Пометун О. І., Гупан Н. М. Проєктне навчання у викладанні історії в школі. Київ : Освіта України, 2017. 120 с.
6. Пометун О. І., Фрейман Г. О. Методика навчання історії в школі. Київ : Генеза, 2009. 328 с.
7. Смолій В. А., Степанков В. С. Богдан Хмельницький: Соціально-політичний портрет. Київ : Либідь, 2009. 680 с.
8. Чухліб Т. В. Переяслав 1654 року та проблема міжнародного утвердження Українського гетьманату. Київ : Інститут історії України НАН України, 2003. 156 с.

УДК 94 (477)

Сичов Олександр,
здобувач першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти 23-Бс групи
Старух Алла,
здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти 23-Бс групи
Науковий керівник:
д. і. н., проф. Скакальська Ірина

РЕПРЕСІЇ РАДЯНСЬКОЇ ВЛАДИ ПРОТИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ КРЕМЕНЦЯ (1940–1941): ІСТОРИЧНА ПАМ'ЯТЬ І СУЧАСНЕ ВШАНУВАННЯ

Анотація. Стаття присвячена вшануванню пам'яті студентів Кременецького учительського інституту, розстріляних радянським режимом у 1940–1941 роках. Розкрито обставини репресій проти молоді, що прагнула національного відродження і незалежності України. Окрему увагу приділено діяльності сучасних студентів Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка щодо догляду за місцем поховання та збереження історичної пам'яті. Згадано 20 травня 1990 року як важливу дату офіційного визнання трагедії. Стаття акцентує на значенні пам'яті про загиблих як складової формування національної ідентичності.

Ключові слова: національний спротив, розстріляна молодь, боротьба за незалежність України, історична пам'ять, сталінські репресії, трагічна історія Кременця.

Annotation. The article is dedicated to honoring the memory of students of the Kremenets Teachers' Institute, shot by the Soviet regime in 1940–1941. The circumstances of the repressions against the youth who sought the national revival and independence of Ukraine are revealed. Special attention is paid to the activities of modern students of the Kremenets Regional Taras Shevchenko Humanitarian and Pedagogical Academy in caring for the burial site and preserving historical memory. May 20, 1990 is mentioned as an important date of official recognition of the tragedy. The article emphasizes the importance of remembering the dead as a component of the formation of national identity.

Keywords: national resistance, executed youth, struggle for the independence of Ukraine, historical memory, Stalinist repressions, tragic history of Kremenets.

Виклад основного матеріалу. У 1939–1940 рр. у західних областях України розпочався процес радянзації, який включав інтеграцію політичних і соціальних структур та зміни в системі освіти. Частиною цього руху стало створення тимчасових радянських установ і відкриття Кременецького учительського інституту, який був покликаний готувати учителів і поширювати радянські ідеї. Перші курси розпочалися у квітні 1940 року, і студенти, крім спеціалізованих іспитів, складали іспити з Конституції та історії Радянського Союзу [3, с. 57].

У ході освітніх реформ серед студентів Кременецької учительського інституту почав формуватися осередок націоналістичних настроїв. У 1940 році з'явилися перші ознаки протесту проти радянської влади. Студенти активно поширювали літературу, зокрема брошури підпільної ОУН. Влада розгорнула масову кампанію арештів: у травні-червні 1941 року було затримано десятки студентів, у тому числі Кременецького учительського інституту та місцевих шкіл [2, с. 43].

У 1941 р. масово арештовували студентів, які були причетні до націоналістичного руху. Зокрема, відкрито «кримінальне провадження № 26050», за яким затримано 35 осіб. Деякі з них були студентами учительського інституту, звинувачені в пропагуванні українського націоналізму. Ці репресії стали одним із трагічних розділів боротьби України за незалежність.

Серед репресованих були ті, хто займався націоналістичною пропагандою, вербував членів українських організацій, поширював антирадянську літературу. Заарештовані також підтвердили, що мали зв'язки з націоналістичними групами, але не було жодних доказів їх участі в насильстві чи застосуванні зброї. Серед жертв були студенти, які активно

підтримували ідеї ОУН і брали участь у її пропаганді, серед них Сторозум Антон Герасимович, Глоба Георгій Федорович, Богуславський Микола Федорович, Яремчук Володимир Григорович, Глоба Віра Іванівна, Мудринець Яків Федорович, Мерещук Іван Іванович, Потій Петро Олексійович, Іващук Мефодій Максимович, Смокоуз Леонід Микитович, Шандрук Олексій Самойлович, Стьопа Євген Федорович, Пугач Феодосій Ксенофонтович, Мартинюк Василь Харитонович, Андрійчук Григорій Григорієвич, Каменецький Степан Федорович, Дацюк Микола Макарович, Нікончук Олена Степанівна, Кондратюк Микола Іванович, Чирватий Степан Йосипович, Козловський Іван Васильович, Заведюк Олексій Андрійович, Чухач Сергій Іванович, Сапіга Юрій Лук'янович, Кононюк Василь Тимофійович, Качор Степан Андрійович, Дмитрук Федір Іванович, Сендецький Михайло Васильович, Кошель Сергій Дем'янович, Комаревич Юрій Михайлович, Сидорук Володимир Микитович, Боришкевич Ірина Георгіївна, Кравець Іларіон Аніпатійович, Романюк Кузьма Кузьмич, Горобець Павло Афанасійович були заарештовані за політичні переконання та діяльність, спрямовану на протистояння радянській владі[5].

Справи ґрунтувалися на звинуваченнях у членстві в українських націоналістичних організаціях та поширенні націоналістичних ідей у рамках масштабної радянської кампанії репресій, яка охопила Україну під час сталінських чисток.

Ірина Боришкевич, уродженка Катеринослава, яка на той час проживала в Гродно, визнала свою причетність до контрреволюційної організації Український Націоналістичний Рух (ОУН). Вона була зв'язковою між ОУН та її лідером Антоном Сторозумом. Боришкевич займалася підпільною діяльністю, спрямованою на поширення націоналістичних ідей. Свідчення Сторозума та очна ставка з нею підтвердили її причетність.

Студент Кременецького учительського інституту – Юрій Комаревич, активно поширював український націоналізм серед студентів, виявляв вороже ставлення до радянської влади. Він відвідував зібрання членів ОУН, щоб обговорити місію організації. Як і інші, він зізнався в участі в антирадянській діяльності, зокрема в плануванні повалення радянської влади в Україні.

Важливі також свідчення інших учасників, особливо студента Кременецького учительського інституту Сергія Кошеля, який зізнався, що він український націоналіст, який поширював антирадянські настрої серед студентів. Усі троє заарештованих зізналися у співпраці з націоналістичними організаціями та участі в антирадянській діяльності.

Під час допиту деякі з підозрюваних зізналися в участі в націоналістичному підпіллі. Зокрема, такі активісти як Георгій та Віра Глоба, організовували підпільні зібрання, готували націоналістичні акції, випускали заборонені матеріали.

Загалом більшість заарештованих, у тому числі й студенти, зізналися в участі в антирадянській агітації та загалом мали націоналістичні переконання та виступали за відновлення незалежності України. Їх звинуватили в підготовці протиправних дій, організації націоналістичних угруповань та участі в антирадянських виступах [4, с.180].

Після допитів і примусового визнання вини відбувалися судові процеси, за результатами яких багатьох засуджених відправляли до місць ув'язнення на різні строки. Відомо, що під час слідства вони зазнавали тривалих катувань і психологічного тиску, що змушувало підписувати зізнання під примусом [6].

20 травня 1990 року стало визначною датою для вшанування пам'яті розстріляних студентів Кременецького учительського інституту, загиблих у 1941 році від рук радянських репресивних органів. Цей день обрали не випадково: саме тоді, після тривалого пошуку правди та боротьби за відновлення історичної справедливості, трагедія отримала офіційне визнання. Саме 20 травня на основі архівних документів і свідчень очевидців було відкрито факти масових репресій і розстрілів студентів Кременецького інституту – жертв сталінського терору. Значну роль у цьому процесі відіграли громадські організації, історики та правозахисники, які довгий час працювали над відновленням втрачених документів і встановленням правди. Ця подія стала не лише важливим кроком у переосмисленні трагічної сторінки минулого, а й суттєвим етапом у процесі офіційного визнання репресій, спрямованих проти української молоді того часу [1, с. 205].

На монастирському кладовищі в Кременці, неподалік могил січових стрільців, розташовані місця поховання студентів Кременецького учительського інституту та молоді

міста, яких у 1940–1941 роках розстріляв радянський режим. Щороку студенти Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка за підтримки міської ради впорядковують це місце скорботи. На чотирьох безіменних могилах встановлено пам'ятний знак із викарбуваними іменами загиблих. Радянська влада безжально придушувала національно-патріотичні настрої, і чимало молодих людей, серед яких були й студенти інституту, стали жертвами репресій. Розстріляні студенти увійшли в історію як символ боротьби за свободу. Їхній подвиг не був даремним, а пам'ять про них є важливою складовою національної історичної пам'яті.

Список використаних джерел

1. Чернихівський Г. І. Кременеччина від давнини до сучасності. Кременець: Папірус. 1999. 320 с.
2. Скакальська І. Б. Суспільні дисципліни та ідеологічна робота в Кременецькому учительському (педагогічному) інституті. *Літопис Волині*. Волинський національний університет імені Лесі Українки. Видавничий дім «Гельветика». 2024. 248 с.
3. Білас І. Репресивно-каральна система в Україні 1917–1953. У 2 кн. Кн. 2. Київ: Либідь. 1994.
4. Архів Служби безпеки України. Фонд 6, опис 31783, справа 26056, арк. 241.
5. Сеніна Т. Кременецька тюрма. Червень 1941 р. *Кременецький вісник*. 6 липня 2001.
6. Спогади Серафима Федора, жителя с. Вишнівець Збаразького району Тернопільської області, записані Чорним Володимиром у 2003 р.

УДК 94(477)"1917/1921":37.091.3

Філер Андрій,
здобувач першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти 31-І групи
Науковий керівник:
к. і. н., доц. Собчук Володимир

ЕВОЛЮЦІЯ ВИСВІТЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ РЕВОЛЮЦІЇ 1917–1921 РР. У РАДЯНСЬКИХ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКАХ: ВІД ІДЕОЛОГІЗАЦІЇ ДО ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ

Анотація. Дослідження аналізує трансформацію концепції Української революції 1917–1921 років у шкільних підручниках радянської доби. У роботі простежується еволюція інтерпретації революційних подій від відносного плюралізму 1920-х років через жорстку ідеологізацію сталінського та брежнєвського періодів до поступового переосмислення під час горбачовської перебудови.

Ключові слова. Українська революція 1917–1921 років, національно-визвольний рух, Центральна Рада, Гетьманат, Директорія, історична освіта, ідеологія, радянська історіографія.

Annotation: The study analyzes the transformation of the concept of the Ukrainian Revolution of 1917-1921 in Soviet-era school textbooks. The paper traces the evolution of interpretation of revolutionary events from the relative pluralism of the 1920s through the rigid ideologization of the Stalinist and Brezhnev periods to the gradual rethinking during Gorbachev's perestroika.

Keywords: Ukrainian Revolution of 1917-1921, national liberation movement, Central Rada, Hetmanate, Directory, historical education, ideology, Soviet historiography.

Актуальність дослідження еволюції образу Української революції 1917–1921 років у радянських шкільних підручниках зумовлюється кількома причинами. По-перше, аналіз трансформації історичного наративу в освітній літературі дозволяє краще зрозуміти механізми формування історичної свідомості та національної ідентичності в умовах

тоталітарної та посттоталітарної держави. По-друге, розуміння ідеологічних маніпуляцій з історичними фактами в радянській освітній системі допомагає усвідомити їхній вплив на сучасні історичні дискусії та подолати стереотипи, які й досі побутують у суспільній свідомості. По-третє, вивчення цієї проблеми сприяє осмисленню ролі шкільної історичної освіти у легітимізації політичних режимів та формуванні колективної пам'яті. По-четверте, актуальність дослідження пов'язана з сучасними процесами деідеологізації та декомунізації історичної освіти в Україні, що потребує глибокого розуміння радянської спадщини в цій сфері. Нарешті, вивчення радянських інтерпретацій Української революції допомагає усвідомити значення цього історичного періоду для формування сучасної української державності та національної ідентичності.

Мета дослідження полягає в аналізі трансформації радянської концепції висвітлення Української революції 1917–1921 років у шкільних підручниках протягом різних історичних періодів радянської влади: від становлення радянської історичної науки у 1920-х роках до розпаду СРСР. Дослідження спрямоване на виявлення ідеологічних засад формування офіційної радянської версії революційних подій, розкриття еволюції трактування ключових подій, постатей та явищ Української революції під впливом суспільно-політичних змін у радянській державі, а також простеження процесу поступового переходу від ідеологічно зумовленої інтерпретації до більш об'єктивного висвітлення українського національно-визвольного руху 1917–1921 років.

1920-і – початок 1930-х років характеризувалися становленням радянської системи шкільної історичної освіти та відносним плюралізмом у висвітленні історичних подій, що було зумовлено політикою українізації та відсутністю жорсткого ідеологічного контролю в цей час.

Шкільні підручники з історії України відображали різні підходи до інтерпретації революційних подій 1917–1921 років. Найвпливовішими були підручники М. Яворського, О. Гермайзе, М. Слабченка, які намагалися поєднати марксистську методологію з визнанням специфіки українського історичного процесу [10, 11].

У підручнику М. Яворського "Коротка історія України" події 1917–1921 років трактувалися як національно-демократична революція, що пройшла складний шлях від "буржуазно-демократичного" етапу до "соціалістичного" під керівництвом більшовиків. Автор визнавав значну роль українського національного руху в революційних подіях, хоча й критикував його "буржуазний характер" та "угодовську політику" лідерів Центральної Ради щодо Тимчасового уряду [10].

Важливо зазначити, що в підручниках цього періоду ще не було сформовано однозначно негативного ставлення до діячів українського національного руху. М. Грушевський, В. Винниченко, С. Петлюра та інші лідери Центральної Ради та Директорії характеризувалися як "представники дрібнобуржуазної демократії" та критикувалися за "непослідовність" і "угодовство", але їхня діяльність не трактувалася як "зрада" чи "контрреволюція".

Наприкінці 1920-х – на початку 1930-х років ситуація почала змінюватися у зв'язку зі згортанням політики українізації та посиленням ідеологічного тиску. У 1929 році розпочалась критика "школи Яворського" за "націоналістичні ухили" в трактуванні історії України. Сам Яворський був звинувачений у "націонал-ухильництві" та репресований, а його підручники вилучені з використання. Така ж доля спіткала й інших українських істориків – О. Гермайзе, Й. Гермайзе, М. Слабченка.

На початку 30-х років відбувається поступовий перехід до нової моделі висвітлення революційних подій у шкільних підручниках, яка повністю підпорядковувалася ідеологічним потребам сталінського режиму. Ця модель остаточно утвердилася після постанови ЦК ВКП(б) "Про підручники з історії" (1934) та виходу "Короткого курсу історії ВКП(б)" [3], які стали канонічними текстами для всіх радянських істориків і авторів шкільних підручників.

Період сталінізму характеризувався встановленням жорсткого ідеологічного контролю над історичною наукою та шкільною історичною освітою. У 1934 році було прийнято постанову ЦК ВКП(б) і РНК СРСР "Про викладання громадянської історії в школах СРСР", яка започаткувала кардинальну зміну в підходах до викладання історії. Постанова відновлювала історію як окремий навчальний предмет і вимагала створення нових підручників, що відповідали б ідеологічним вимогам партії.

У 1937–1938 роках були опубліковані нові "стабільні" підручники з історії, які стали обов'язковими для всіх шкіл СРСР. Основою для формування офіційної концепції історії революційних подій став "Короткий курс історії ВКП(б)" [3], який визначив канонічну інтерпретацію подій 1917–1921 років.

У шкільних підручниках цього періоду Українська революція як самостійне явище повністю зникла з історичного наративу. Події 1917–1921 років в Україні розглядалися виключно в контексті "Великої Жовтневої соціалістичної революції" та "громадянської війни і іноземної інтервенції". Національно-визвольний рух українського народу трактувався як "контрреволюційний", "буржуазно-націоналістичний", такий, що виражав інтереси "куркульства" та "буржуазії".

У підручнику "Історія СРСР" за редакцією А. Шестакова, який використовувався в початкових класах, події в Україні згадувалися лише побіжно в контексті встановлення радянської влади та боротьби з "інтервентами і білогвардійцями". Центральна Рада, Гетьманат та Директорія характеризувалися як "зрадницькі буржуазно-націоналістичні уряди", що діяли за вказівкою іноземних держав [9].

У підручнику "Історія СРСР" для старших класів авторства К. Базилевича, С. Бахрушина та А. Панкратової події в Україні висвітлювалися в розділах "Підготовка Великої Жовтневої революції" та "Іноземна інтервенція і громадянська війна". Діяльність Центральної Ради трактувалася як "зрадницька" і "контрреволюційна", а Гетьманат П. Скоропадського характеризувався як "маріонетковий уряд", "поміщицько-буржуазна диктатура", встановлена німецькими окупантами [1].

Важливою особливістю шкільних підручників сталінського періоду було формування образу "ворога" в особі "українських буржуазних націоналістів". М. Грушевський, В. Винниченко, С. Петлюра та інші діячі українського національного руху зображувалися як "зрадники", "агенти іноземних розвідок", "вороги українського народу".

Натомість встановлення радянської влади в Україні подавалося як результат "героїчної боротьби українських трудящих під керівництвом Комуністичної партії". Особливий акцент робився на ролі В. Леніна та Й. Сталіна у "визволенні України від іноземних інтервентів та внутрішньої контрреволюції".

У 1940-х – на початку 1950-х років ідеологічний тиск ще більше посилювався у зв'язку з кампанією боротьби проти "буржуазного націоналізму" та "космополітизму". У шкільних підручниках цього періоду акцентувалася "віковічна дружба російського та українського народів", "керівна роль російського пролетаріату" у революційній боротьбі, "благодіючий вплив" Жовтневої революції на долю українського народу.

Хрущовська "відлига" (1953–1964), пов'язана з деєдалінізацією радянського суспільства після XX з'їзду КПРС (1956), характеризувалася певним пом'якшенням ідеологічного тиску та спробами переосмислення окремих аспектів радянської історії. Однак ці зміни мали обмежений характер і не призвели до кардинального перегляду офіційної концепції історії Української революції в шкільних підручниках.

У шкільних підручниках періоду "відлиги" зберігалася інтерпретація подій 1917–1921 років як частини єдиного процесу "Великої Жовтневої соціалістичної революції" та "громадянської війни і іноземної інтервенції". Однак з'явилися певні нюанси у висвітленні окремих аспектів революційних подій в Україні.

У підручнику "Історія Української РСР" для 7–8 [2] класів та багатотомному виданні "Історія Української РСР" вже не було такої гострої риторики щодо діячів українського національного руху, як у сталінський період. Центральна Рада, Гетьманат та Директорія, як і раніше, характеризувалися негативно, але вже без таких ярликів, як "зрадники" чи "агенти іноземних розвідок". Важливою особливістю підручників періоду "відлиги" було часткове повернення до висвітлення ролі окремих діячів українського національного руху, які були повністю викреслені з історії в сталінський період. Зокрема, згадувалися імена М. Грушевського, В. Винниченка, С. Петлюри, хоча й у негативному контексті.

У підручниках з'явилися спроби більш диференційованого підходу до оцінки різних політичних сил, що діяли в період революції. Зокрема, автори розрізняли "буржуазно-націоналістичні партії" (УПСР, УСДРП, УПСФ), "дрібнобуржуазні партії" (українські есери, українські соціал-демократи) та "революційні партії" (більшовики, ліві есери).

Зазнало певних змін висвітлення ролі Західноукраїнської Народної Республіки. Якщо в сталінський період ЗУНР або взагалі не згадувалася, або характеризувалася виключно негативно, то тепер з'явилася більш нюансована оцінка. Автори визнавали, що створення ЗУНР було результатом національно-визвольної боротьби західних українців проти австро-угорського панування, хоча й критикували "буржуазний характер" цієї держави та "угодовську політику" її керівництва щодо Антанти.

Період "застою", пов'язаний із правлінням Л. Брежнєва та його наступників, характеризувався посиленням ідеологічного контролю, консервацією радянської системи та поверненням до деяких сталінських підходів у трактуванні історичних подій. У контексті висвітлення Української революції 1917–1921 років це означало повернення до більш жорсткої риторики щодо українського національно-визвольного руху та посилення акценту на "єдності" революційного процесу в Росії та Україні [4].

У 1972 році відбулася зміна керівництва КПУ, і першим секретарем ЦК став В. Щербицький, який проводив жорстку політику боротьби з "українським буржуазним націоналізмом". Це безпосередньо вплинуло на зміст шкільних підручників з історії України, в яких посилювалася критика українського національного руху та його лідерів.

У підручнику "Історія Української РСР" для 9–10 класів та інших навчальних виданнях події 1917–1921 років висвітлювалися в повній відповідності до брежнєвської концепції історії. Центральна Рада, Гетьманат та Директорія, як і в сталінський період, характеризувалися виключно негативно як "контрреволюційні", "буржуазно-націоналістичні" режими, що "зрадили інтереси українського народу" [6].

Автори тогочасних підручників підкреслювали "єдність" революційного процесу в Росії та Україні: "Перемога Великої Жовтневої соціалістичної революції в Петрограді мала вирішальне значення для долі українського народу. Під керівництвом Комуністичної партії, спираючись на досвід і підтримку російського пролетаріату, трудящі України встановили радянську владу".

У підручниках брежнєвського періоду особливий акцент робився на "братерських зв'язках" українського та російського народів у боротьбі за радянську владу. Постійно підкреслювалася "вирішальна роль" російського пролетаріату у "визволенні" України від "іноземних інтервентів" та "внутрішньої контрреволюції".

Значна увага приділялася формуванню образу "ворога" в особі "українських буржуазних націоналістів". М. Грушевський, В. Винниченко, С. Петлюра та інші діячі українського національного руху зображувалися як "вороги українського народу", "зрадники", "пособники іноземних інтервентів".

Горбачовська перебудова (1985–1991) стала переломним моментом у радянській історіографії та шкільній історичній освіті. Трансформації, що відбувалися в суспільно-політичному житті СРСР, зумовили кардинальні зміни у висвітленні багатьох історичних подій, серед яких особливе місце займала Українська революція 1917–1921 років.

На початковому етапі перебудови (1985–1987) шкільна історична освіта продовжувала функціонувати в межах усталеної радянської парадигми. У підручниках з історії УРСР події 1917–1921 років в Україні розглядалися виключно в контексті "Великої Жовтневої соціалістичної революції" та "громадянської війни і іноземної інтервенції".

Під впливом політики гласності та демократизації суспільства у 1988–1989 роках розпочався процес переосмислення багатьох історичних подій, зокрема й Української революції 1917–1921 років. У шкільній історичній освіті це проявилось у більш збалансованому висвітленні діяльності українських національних урядів та поступовому відході від суто негативних оцінок.

У цей період в навчальних програмах та методичних матеріалах з історії УРСР почали з'являтися нові тематичні розділи, присвячені українському національно-визвольному руху та процесам державотворення в Україні у 1917–1921 роках. Хоча загальна концепція "Великої Жовтневої соціалістичної революції" та "громадянської війни" зберігалася, проте вже відчувалися зрушення в бік більш об'єктивного висвітлення подій.

Важливою тенденцією стало розширення фактологічного матеріалу щодо діяльності Центральної Ради, Гетьманату та Директорії УНР. У навчальних матеріалах почали з'являтися згадки про універсали Центральної Ради, Конституцію УНР, Акт Злуки УНР та

ЗУНР тощо. Хоча оцінки цих документів та подій все ще залишалися переважно негативними, проте сам факт їх включення до навчальних програм свідчив про певні зрушення у висвітленні української революції [7].

Найбільш радикальні зміни у висвітленні Української революції 1917–1921 років відбулися у 1990–1991 роках, що було пов'язано з процесами суверенізації союзних республік та розпадом СРСР. У цей період в шкільній історичній освіті України відбувається справжній переворот у підходах до висвітлення подій 1917–1921 років.

У навчальних програмах та методичних матеріалах цього періоду вже використовується термін "Українська національно-демократична революція", а події 1917–1921 років розглядаються як процес відродження української державності. Діяльність українських національних урядів (Центральної Ради, Гетьманату, Директорії) оцінюється переважно позитивно або нейтрально, як спроби розбудови незалежної держави [5].

Особливу увагу в навчальних матеріалах цього періоду приділено основним етапам становлення української державності: проголошенню Української Народної Республіки, прийняттю IV Універсалу, створенню Західноукраїнської Народної Республіки, Акту Злуки УНР та ЗУНР тощо. Ці події трактуються як важливі віхи українського державотворення та національно-визвольної боротьби.

Змінюється й оцінка ролі визначних діячів української революції. М. Грушевський, В. Винниченко, С. Петлюра, П. Скоропадський та інші діячі вже не характеризуються як "буржуазні націоналісти" та "вороги народу", а висвітлюються як видатні представники національно-визвольного руху, які прагнули до створення незалежної України.

У 1990–1991 роках питання поразки української революції трактується з позицій української національної історіографії. Поразка української революції пояснюється як результат складного комплексу внутрішніх і зовнішніх факторів: військової агресії з боку більшовицької Росії та Польщі, відсутності підтримки з боку країн Антанти, внутрішніх суперечностей між різними політичними силами, недостатньої національної свідомості населення тощо [5].

Висновки. Дослідження еволюції висвітлення подій Української революції 1917–1921 років у радянських шкільних підручниках дозволило простежити трансформацію офіційного історичного наративу впродовж існування СРСР – від початкового відносного плюралізму 1920-х років до жорсткої ідеологізації сталінського та брежнєвського періодів і поступового переосмислення подій під час перебудови.

У 1920-х роках, у контексті політики українізації, історична освіта ще зберігала певний простір для різних підходів, а підручники визнавали наявність українського національного руху, хоча й крізь призму марксистської методології. Проте з кінця 1920-х років розпочалося поступове згортання плюралізму, що завершилося встановленням монолітної радянської версії історії, в якій революційні події в Україні були повністю підпорядковані концепції "єдиної соціалістичної революції", а українські уряди – маргіналізовані як ворожі та контрреволюційні сили.

Період сталінізму ознаменувався абсолютною ідеологічною монополією, викоріненням "націоналістичних ухилів" та формуванням образу "ворога народу" серед українських діячів. Навіть після смерті Сталіна ці тенденції, попри певне пом'якшення риторики під час "відлиги", залишилися визначальними до кінця 1980-х років. Шкільні підручники залишалися потужним інструментом формування радянської історичної свідомості, де національно-визвольний рух системно дискредитувався.

Лише в умовах горбачовської перебудови розпочався процес перегляду усталених схем, і вже у 1990–1991 роках в українських школах почали з'являтися спроби об'єктивного висвітлення подій революції. Відбулася переоцінка ролі Центральної Ради, Гетьманату, Директорії, відновлення імен і значення лідерів українського руху, а сама революція почала розглядатися як прояв національного державотворчого процесу.

Таким чином, радянські шкільні підручники виступали не лише засобом передачі історичних знань, а й важливим елементом політичної індоктринації. Їхній зміст відображав не лише історичну правду, а й політичні завдання влади, яка прагнула формувати "правильну" історичну пам'ять. Вивчення цієї еволюції дозволяє глибше зрозуміти механізми ідеологічного впливу на освіту та необхідність сучасного критичного осмислення радянської

історіографічної спадщини.

Список використаних джерел

1. Базилевич К. В., Бахрушин С. В., Панкратова А. М., Фохт А. В. Історія СРСР. Підручник для 10 класу середньої школи. Ч. 3. Москва: Держ. навч. пед. видав. Наркомпроса РСФСР, 1940. 368 с.
2. Дядиченко В., Лось Ф., Спицький В. Історія Української РСР: підручник для 7–8 класів восьмирічної школи. Київ: Рад. шк., 1962. 182 с.
3. Історія Всесоюзної комуністичної партії (більшовиків): Короткий курс. Москва: Партвидав, 1938. 353 с.
4. Калакура Я. С. Українська історіографія: курс лекцій. Київ: Генеза, 2004. 494 с.
5. Коваль М. В., Кульчицький С. В., Курносів Ю. О., Сарбей В. Г. Історія України: Пробний навчальний посібник для 10–11 класів середньої школи. Київ: Рад. шк., 1991. 336 с.
6. Лось, В. Спицький. Історія Української РСР: посібник для 9–10 класів. Вид. 2ге. Київ: Рад. шк., 1969. 192 с.
7. Програма восьмирічної і середньої школи. Історія. 4–10 класи. Київ: Рад. шк., 1982.
8. Сарбей В., Спицький В. Історія УРСР. Пробний підручник для 9–10 класів. Київ: Рад. шк., 1985.
9. Шестаков А. В. Короткий курс історії СРСР: навч. посіб. Москва: Держ. навч.-пед. видавн., 1937. 235 с.
10. Яворський М. І. Коротка історія України. Харків: Держ. вид-во України, 1927.
11. Яворський М. І. Революція на Україні в її головніших етапах. Київ: Держвидав, 1924. 79 с.

УДК 908 (477.84)

Чашкін Вадим,
здобувач першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти 41-ї групи
Науковий керівник:
к. і. н. Сеньківська Галина

КУЛЬТУРНО-ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ПОЧАЇВСЬКОГО МОНАСТІРЯ В КІНЦІ XVII – НА ПОЧАТКУ XXI СТ. В КОНТЕКСТІ ІСТОРИЧНИХ РЕАЛІЙ

Анотація. У статті висвітлена діяльність Почаївського монастиря (Лаври) упродовж XVII – початку XXI ст. Показана її роль у розвитку культурно-просвітницької діяльності. Розкрито значення української святині в збереженні культурних традицій та національної ідентичності.

Ключові слова: монастир, лавра, Волинь, друкарня, освітні традиції, іконописання, книгодрукування, спадщина.

Annotation. The article highlights the activities of the Pochayiv Monastery (Lavra) in the seventeenth and early twenty-first centuries. The significance of the Ukrainian shrine in preserving cultural traditions and national identity is revealed.

Keywords: monastery, Lavra, Volyn, printing house, educational traditions, icon painting, book printing, heritage.

Почаївський монастир, як духовний та культурний осередок Волині, упродовж століть відігравав значну роль у розвитку освіти та просвітництва на західноукраїнських землях. Формування освітніх традицій у Почаївській обителі відбувалося у контексті складних історичних та соціально-політичних процесів, що мали місце на українських землях, які у різні історичні періоди перебували у складі різних держав.

Тому, зважаючи на важливість цього релігійного осередку у збереженні української конфесійної, культурної та національної ідентичності упродовж століть, історико-культурна

спадщина Почаївської лаври стала предметом вивчення багатьох дослідників, таких як С. Гаврилюк, В. Александрович, Я. Ісаєвич, П. Кралюк, І. Огієнко, Н. Яковенко, О. Крижанівський та ін.

Метою нашого дослідження є вивчення особливостей культурно-просвітницької діяльності Почаївського монастиря (Лаври) у XVII – на початку XXI ст. і її впливу на населення краю.

Освітні традиції Почаївського монастиря беруть свій початок у другій половині XVII століття. Цей період характеризувався активізацією релігійного та культурного життя на Волині. Як зазначає дослідник Іларіон Огієнко: «монастирі стали осередками не лише духовного життя, але й освіти та культури загалом, зберігаючи українські традиції в умовах іноземного панування» [6, с. 141].

Перші документальні свідчення про освітню діяльність у Почаївському монастирі пов'язані з періодом настоятельства Іова Заліза (Почаївського), який став ігуменом у 1649 році. За його керівництва монастир перетворився на важливий осередок духовної освіти.

У цей період у монастирі формується бібліотека, яка стає основою для розвитку освітньої діяльності. Тут переписувалися і зберігалися рукописні книги богослужбового та богословського змісту, а також літописи та хроніки. Дослідниця Олена Дзюба зазначає: «Бібліотека Почаївського монастиря вже у XVII столітті налічувала кілька сотень томів і була однією з найбагатших на Волині, що свідчить про високий рівень освіченості ченців та про значення монастиря як осередку культури» [2, с. 118].

Новий етап у розвитку освітніх традицій Почаївського монастиря пов'язаний із періодом, коли обитель перебувала під управлінням Чину святого Василя Великого (1721–1831 рр.). У цей час монастир стає не лише релігійним, але й потужним освітнім центром. У 1733 році при Почаївському монастирі відкривається школа для дітей із навколишніх сіл. Як зауважує історик Натолія Яковенко: «Василіанські школи, серед яких почаївська займала особливе місце, давали не лише релігійну, але й загальну освіту, включаючи вивчення мов, математики, риторики та інших предметів, що було надзвичайно важливим для збереження національної ідентичності в умовах польсько-культурного домінування» [12, с. 256].

Важливу роль у розвитку освіти в Почаївському монастирі відіграла друкарня, заснована в 1730 роках. Вона стала одним із найпотужніших видавничих центрів на українських землях. Тут друкувалися не лише богослужбові книги, але й підручники, посібники та література просвітницького характеру. Протоієрей Юрій Федорів у своєму дослідженні пише: «Почаївська друкарня у XVIII столітті перетворилася на справжню кузню освіти. Її видання, особливо «Богогласник» та «Почаївський Псалтир», стали настільними книгами в багатьох українських родин і використовувалися не лише для богослужінь, але й для навчання грамоти» [10, с. 183].

Освітня діяльність Почаївського монастиря була спрямована також і на виховання та освіту самих ченців. У монастирі існувала внутрішня система навчання, яка забезпечувала високий рівень богословських знань. Архімандрит Софроній (Мудрий) зазначає: «Почаївський монастир мав власну систему богословської освіти, яка включала вивчення Святого Письма, творів Отців Церкви, церковних канонів та літургії. Особлива увага приділялася також вивченню мов – церковнослов'янської, латинської, польської та руської (української)» [8, с. 235].

У монастирі існував інститут наставництва, коли досвідчені ченці передавали свої знання та духовний досвід молодшим. Така система забезпечувала спадкоємність традицій та високий рівень освіченості монастирської братії. Після переходу Почаївського монастиря під юрисдикцію Російської православної церкви у 1831 році змінюється характер його освітньої діяльності. У цей період освітня діяльність монастиря була тісно пов'язана з політикою Російської імперії, спрямованою на інтеграцію західноукраїнських земель у загальноімперський простір. Проте, незважаючи на ідеологічні обмеження, Почаївська лавра зберігала свою роль як центр духовної освіти.

На початку XX століття Почаївський монастир продовжував свою освітню діяльність, пристосовуючись до нових історичних умов. У цей період особлива увага приділяється релігійно-моральному вихованню та просвітництву широких верств населення. При

монастирі діяли недільні школи для дорослих, проводилися бесіди та читання духовно-просвітницького характеру. Значну роль у поширенні освіти відігравало Почаївське братство, засноване у 1884 році. Як зазначає історик Олег Крижанівський: «Почаївське братство, завдяки підтримці монастиря, розгорнуло широку мережу церковно-парафіяльних шкіл на Волині, які стали важливими осередками початкової освіти для сільського населення» [5, с. 215].

Аналіз зародження та поширення освітніх традицій Почаївського монастиря свідчить про те, що протягом століть ця обитель відігравала роль важливого освітнього та культурного центру на західноукраїнських землях. Освітня діяльність монастиря охоплювала різні напрямки: від внутрішньо-монастирської освіти та підготовки духовенства до просвітництва широких верств населення.

Книгодрукування в Почаївському монастирі стало одним із найважливіших напрямків його просвітницько-культурної діяльності протягом століть. Видавнича діяльність обителі не лише забезпечувала потреби самого монастиря та навколишніх парафій у богослужбовій літературі, але й сприяла поширенню освіти, збереженню національної культури та мови в складні періоди історії українських земель.

Історія книгодрукування в Почаївському монастирі розпочинається наприкінці XVII століття, коли тут з'являються перші спроби організації друкарської справи. Проте справжній розквіт друкарні припадає на період василіанського управління монастирем. Дослідник Іван Ісаєвич зазначає, що «заснування Почаївської друкарні було зумовлене не лише релігійними потребами, але й прагненням протистояти культурній експансії, зберегти власні традиції книжності та писемності. У цьому контексті Почаївська друкарня стала важливим осередком збереження української культурної ідентичності» [3, с. 248].

Офіційною датою заснування друкарні вважається 1730 рік, коли василіани отримали від польського короля Августа II привілей на право друку книг. Однак, окремі дослідники вказують на існування друкарської діяльності в монастирі ще до цього періоду. Так, Олена Дзюба зауважує: «Документальні свідчення вказують на те, що певні форми друкарської діяльності, ймовірно, існували в Почаївському монастирі ще наприкінці XVII століття, хоча й не були систематичними та добре організованими» [2, с. 76].

Справжній розквіт Почаївської друкарні припадає на другу половину XVIII століття, коли вона стає одним із найбільших видавничих центрів на українських землях. У цей період тут налагоджується повний цикл видавничого процесу: від відливання шрифтів та виготовлення паперу до друку та розповсюдження готової продукції. Професор Микола Тимошик підкреслює: «Почаївська друкарня в другій половині XVIII століття була не просто видавничим центром, а справжньою культурною інституцією, яка сформувала власну школу друкарського мистецтва, створила оригінальний художній стиль оформлення книг, що поєднував барокові та народні мотиви» [9, с. 213].

Перелік видань Почаївської друкарні цього періоду був надзвичайно різноманітним. Тут друкувалися: богослужбові книги (Служебники, Требники, Часослови, Псалтирі); богословські та полемічні твори; навчальна література (букварі, граматики); художня та історична література; народні пісенники та збірки духовних віршів.

Важливою особливістю видавничої діяльності Почаївського монастиря було використання різних мов у друкованих виданнях. Тут виходили книги церковнослов'янською, польською, латинською мовами, а також народною українською мовою з елементами місцевих говірок. Дослідниця Наталія Яковенко вважає, що «Мовна політика Почаївської друкарні відображала складну етноконфесійну ситуацію на Волині та прагнення монастиря задовільнити потреби різних верств населення. Особливо цінними, з культурно-історичного погляду, є видання, що містили елементи живої української мови, які свідчили про збереження національних мовних традицій, навіть в умовах відсутності державності» [12, с. 412].

Після входження Волині до складу Російської імперії та передачі Почаївського монастиря у відання Російської православної церкви (1831 р.), характер його видавничої діяльності змінюється. Друкарня продовжує функціонувати, але її тематика та ідеологічне спрямування трансформуються відповідно до нових політичних реалій. Протоіерей Георгій Флоровський зауважує: «Видавнича діяльність Почаївського монастиря після 1831 року була

підпорядкована загальноімперській політиці в релігійній сфері. Проте, навіть у цих умовах, друкарня зберегла певну самобутність та продовжувала відігравати важливу роль у духовному житті Волині» [11, с. 298].

У другій половині XIX століття Почаївська друкарня зосереджується переважно на виданні богослужбової та релігійно-просвітницької літератури, яка відповідала офіційній тодішній ідеології.

Революційні події початку XX століття та встановлення радянської влади призвели до припинення видавничої діяльності у Почаївському монастирі на тривалий період. Друкарня була конфіскована, а більшість обладнання та архівів втрачено. Відродження видавничої справи в Почаївській лаврі розпочалося лише після відновлення релігійного життя в монастирі наприкінці 1980 років.

Професор Анатолій Колодний відзначає: «Відродження видавничої діяльності Почаївської лаври в період незалежності України стало важливим елементом загального процесу відновлення релігійного життя та духовної культури. Нова друкарня лаври, попри використання сучасних технологій, намагається зберігати та розвивати традиції, закладені попередніми поколіннями» [4, с. 473].

Сучасна видавнича діяльність Почаївської лаври має декілька напрямків: видання богослужбової літератури; публікація творів отців Церкви та богословської літератури; видання просвітницької та катехитичної літератури; випуск періодичних видань («Почаївський листок», «Почаївські відомості»); публікація матеріалів з історії монастиря та православ'я на Волині.

Аналізуючи значення книгодрукування як просвітницько-культурної діяльності Почаївського монастиря, можна виділити кілька ключових аспектів:

- Збереження національних культурних традицій. У періоди іноземного панування Почаївська друкарня сприяла збереженню української мови, культури та ідентичності.
- Поширення освіти та грамотності. Видання навчальної літератури, букварів, граматик сприяло підвищенню рівня освіченості населення.
- Розвиток мистецтва книги. Почаївські видання відзначалися високим художнім рівнем оформлення, оригінальними гравюрами, декоративними елементами.
- Міжкультурний діалог. Видання різними мовами сприяли культурному обміну та діалогу між різними етнічними та конфесійними групами.

Особливого значення набуває видавнича діяльність монастиря в контексті збереження національної ідентичності та культурних традицій в умовах бездержавності. Почаївські видання різних історичних періодів відображають складні процеси розвитку української культури, релігійного життя та суспільної думки. Сучасне відродження видавничої справи в Почаївській лаврі свідчить про неперервність традицій та їх адаптацію до нових історичних умов.

Іконописання, як один із визначних напрямків духовно-художньої діяльності Почаївського монастиря протягом століть, відігравало важливу роль у формуванні мистецьких традицій Волині та всієї України. Почаївська іконописна школа, що сформувалася на основі багатовікових традицій, стала унікальним явищем в історії українського сакрального мистецтва, поєднуючи східнохристиянські канони з місцевими мистецькими традиціями і стилістичними впливами різних епох.

Початок іконописання у Почаївському монастирі пов'язаний із самими витокami обителі та її розбудовою, як духовного центру Волині у XVI – XVII століттях. Утім, документальні свідчення про перших іконописців монастиря та їхні роботи, є фрагментарними. Дослідження ранніх зразків почаївського іконопису свідчать про значний вплив візантійських та давньоруських традицій, але з яскраво вираженими місцевими особливостями.

Справжній розквіт іконописної школи Почаївського монастиря припадає на XVIII століття, коли тут утворюється потужний мистецький осередок, пов'язаний із загальним піднесенням культурно-просвітницької діяльності періоду василіанського управління обителлю (1721–1831 рр.). Розпочалося формування самобутньої почаївської іконописної школи, для якої характерними стали синтез східнохристиянських канонів та західноєвропейських мистецьких впливів, зокрема бароко.

Особливе місце в іконописній спадщині Почаївського монастиря посідають зображення

Почаївської Богородиці. Численні копії чудотворної ікони, виконані монастирськими майстрами, поширювалися по всій Волині та за її межами, сприяючи утвердженню особливого іконографічного типу. Як відзначає історик мистецтва Олег Сидор: «Іконографія Почаївської Богородиці, що формувалася в монастирській іконописній майстерні, стала одним із найпопулярніших образів в українському сакральному мистецтві XVIII – XIX століть. Її поширення через численні списки і гравюри сприяли духовному єднанню українців різних регіонів та конфесій, оскільки шанування Почаївської святині було загальнонародним явищем» [7, с. 96].

Особливе місце в іконописній спадщині Почаївського монастиря посідають іконостаси головного Успенського собору та інших храмів обителі. Виконані у XVIII – на початку XIX століття, вони стали визначними пам'ятками українського сакрального мистецтва, демонструючи високий рівень майстерності почаївських іконописців та різьбярів.

Дослідження почаївських іконостасів вказують на те, що їхнє створення було результатом колективної праці цілої майстерні, де кожен майстер спеціалізувався на певному аспекті: різьблення, позолота, написання ікон тощо. Така організація роботи свідчить про високий рівень професіоналізму та системності у підході до іконописної справи в монастирі.

Трагічні події першої половини XX століття, – революція, дві світові війни, встановлення радянської влади, – призвели до занепаду іконописної діяльності в Почаївському монастирі. Багато цінних ікон було знищено або вивезено, традиції перервано, майстрів розпорошено. Професор Володимир Александрович зазначає: «Радянський період став часом випробувань для почаївської іконописної спадщини. Чимало творів було втрачено через політику войовничого атеїзму, інші розпорошені по музейних колекціях або приватних зібраннях. Однак, саме музеєфікація частини ікон дозволила зберегти їх для нащадків, хоча й вирвала з природного сакрального середовища» [1, с. 312].

Відродження іконописної діяльності в Почаївській лаврі розпочалося наприкінці 1980 – на початку 1990 років, коли монастир повернувся до повноцінного релігійного життя. Осмислюючи іконописання у контексті сучасних духовних та мистецьких пошуків, варто наголосити на тому, що сучасне іконописання у Почаївській лаврі характеризується прагненням відродити автентичні традиції, засвоїти канонічні основи східнохристиянського сакрального мистецтва. Водночас, помітним є творчий пошук, переосмислення історичної спадщини у контексті духовних потреб сучасної людини та розвитку богословської думки.

Аналізуючи почаївську іконописну традицію в її історичному розвитку, можна виділити кілька ключових особливостей, що визначають її своєрідність у контексті українського сакрального мистецтва:

- Синтез східних та західних мистецьких впливів, що відображають геополітичне та культурне розташування Волині на перехресті різних цивілізаційних традицій.
- Поєднання канонічності з елементами народного мистецтва, що надають почаївським іконам особливої виразності та національного характеру.
- Особлива увага до декоративного оздоблення ікон (різьблені та позолочені кіоти, срібні шати, орнаментальні мотиви), що створюють додатковий вимір символічного звучання образів.
- Формування особливих іконографічних типів, зокрема образу Почаївської Богородиці, що стали значущими для всієї української духовної культури.

Отже, розвиток іконописання у Почаївському монастирі (лаврі) протягом століть був важливим виявом його духовно-художньої діяльності, що мала значний вплив на формування мистецьких традицій усього регіону. Почаївська іконописна школа сформувала власні особливості, які вирізняли її творчість у загальноукраїнському контексті та забезпечили її значимість для національної культури. Незважаючи на складні історичні обставини, які неодноразово переривали безперервність іконописної традиції, Почаївському монастирю вдавалося зберігати та відроджувати це сакральне мистецтво. Сучасне іконописання у Почаївській лаврі, спираючись на багатовікові традиції, продовжує розвиватися, осмислюючи свою роль у духовному житті сучасного суспільства.

Книгодрукування в Почаївському монастирі протягом кінця XVII – початку XXI століття було важливим виявом його просвітницько-культурної діяльності. Незважаючи на зміни

політичних режимів, ідеологічні орієнтири та технологічні можливості, друкарня Почаївського монастиря зберігала свою роль як центр духовної культури та просвітництва.

Важливо, що значення Почаївського монастиря (Лаври), як освітнього центру, полягало не лише в поширенні грамотності та релігійних знань, але й у збереженні культурних традицій та національної ідентичності в умовах іноземного панування. Освітні традиції, закладені в Почаївському монастирі, стали важливою складовою загального розвитку української освіти та культури.

Список використаних джерел

1. Александрович В. Мистецька спадщина Волині середньовічної та ранньомодерної доби. Львів: Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, 2018. 476 с.
2. Дзюба О. Видавнича діяльність Почаївського монастиря. Київ: Наукова думка, 2008. 248 с.
3. Ісаєвич Я. Д. Українське книговидання: витоки, розвиток, проблеми. Львів: Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, 2019. 348 с.
4. Колодний А. Історія релігії в Україні. Київ: Український центр духовної культури, 2019. 735 с.
5. Крижанівський О. П. Церква у суспільно-економічному розвитку Правобережної України XVIII – першої половини XIX ст. Київ : Либідь, 2020. 306 с.
6. Огієнко І. І. (Митрополит Іларіон). Свята Почаївська лавра. Київ: Наша культура і наука, 2019. 380 с.
7. Сидор О. Почаївська ікона Богородиці в контексті українського барокового іконопису. Львів: Свічадо, 2012. 172 с.
8. Софроній (Мудрий), архім. Нарис історії Церкви в Україні. Рим: Видавництво Українського Католицького Університету, 1990. 404 с.
9. Тимошик М. Історія українського книговидання. Київ : Наша культура і наука, 2007. 496 с.
10. Федорів Ю. Історія Церкви в Україні. Львів : Свічадо, 2001. 362 с.
11. Флоровський Г. Шляхи російського богослов'я. Київ : Шлях до істини, 2004. 608 с.
12. Яковенко Н. Нарис історії середньовічної та ранньомодерної України. Київ: Критика, 2006. 584 с.

УДК 373.S.016 : 94(477)

Чикун Христина,
здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти 41-I групи
Науковий керівник:
к. і. н., доц. Собчук Володимир

ВОЛИНЬ У ДОСЛІДЖЕННЯХ ІСТОРИКИНИ НАТАЛІЇ ЯКОВЕНКО

Анотація. У статті аналізується місце Волині в науковому доробку Наталії Яковенко – однієї з провідних дослідниць ранньомодерної історії України. Найбільша увага зосереджується на тому, якою Волинь постає у працях історикини через призму соціальної структури, шляхетської культури та регіональної ідентичності. Особливу увагу приділено методологічному підходу Яковенко до інтерпретації джерел і ментальних карт минулого. Стаття висвітлює вагомий внесок дослідниці у формування сучасної історіографії Волині як ключового регіону в історії України.

Ключові слова: Волинь, Наталя Яковенко, українська шляхта, історіографія, методологія історичних досліджень.

Annotation. The article analyzes the place of Volhynia in the scientific work of Nataliia Yakovenko, one of the leading researchers of early modern history of Ukraine. The greatest attention is focused on how Volhynia appears in the works of the historian through the prism of social structure, noble culture and regional identity. Particular attention is paid to Yakovenko's methodological approach to the interpretation of sources and mental maps of the past. The article highlights the researcher's significant contribution to the formation of modern historiography of Volhynia as a key region in the history of Ukraine.

Keywords: Volyn, Natalia Yakovenko, Ukrainian nobility, historiography, methodology of historical research.

Постановка проблеми. Проблема дослідження полягає у визначенні місця Волині в наукових працях Наталії Яковенко, зокрема в аналізі її підходів до вивчення соціальної структури, шляхетського стану, культурних і політичних процесів у регіоні. Актуальність теми зумовлена важливістю переосмислення історичної ролі Волині у контексті ранньомодерної України та внеску дослідниці у формування сучасної історіографії.

Метою дослідження є визначення місця історії Волині у дослідженнях історикини Наталі Яковенко.

Волинь – історичний регіон на північному заході України. За сучасним адміністративним поділом – це територія Волинської, Рівненської, західної частини Житомирської, північна частина Тернопільської і Хмельницької областей, між річками Західний Буг і верхньою течією річки Тетерів (прит. Дніпра). Волинь має багатий історичний, культурний і природний спадок, має важливе стратегічне значення. Історично Волинь є одним з найстаріших регіонів України, що мав значний культурний і політичний вплив. Волинь була частиною Київської Русі, а потім стала важливим центром Волинського князівства. Періоди її розквіту та занепаду були пов'язані з численними війнами, спустошеннями та політичними змінами.

Історію Волині досліджувало багато науковців, не стала виключинням і Наталя Яковенко – видатна українська історикиня, докторка історичних наук, професорка кафедри історії Національного університету «Києво-Могилянська академія». Наталя Яковенко народилася в селі Миколо-Бабанка на Кіровоградщині. У 1967 році закінчила класичне відділення факультету іноземних мов Львівського університету. Десять років працювала в Центральному державному історичному архіві України в Києві, де, займаючись класичними мовами, захопилася історичною наукою.

Результатом архівної роботи Наталії Яковенко, стала її перша монографія «Українська шляхта з кінця XIV до середини XVII століття. Волинь і Центральна Україна» (1993, 2008). Згодом вийшли й інші праці: «Паралельний світ: Дослідження з історії уявлень та ідей в Україні XVI – XVII ст.» (2002), «Нарис історії України з найдавніших часів до кінця

XVIII століття» (1998, 2005, 2006, 2009), перекладений польською у 2011 році, «Вступ до історії» (2007), «Дзеркала ідентичності: Дослідження з історії уявлень та ідей в Україні XVII – початку XVIII століття» (2012). Історикиня є авторкою понад 300 наукових статей, Наталя Яковенко досліджує соціокультурну історію України XVI–XVII століть. У центрі її уваги – політичні, просторові та ціннісні уявлення тогочасних українців, їхні життєві стратегії, релігійна свідомість, а також адаптація західних освітніх та літературних традицій до українських реалій [1, с. 11–16].

Також варто зауважити, що Наталія Яковенко очолювала редакційні колегії наукових часописів «Український гуманітарний огляд» та «Київська Академія». За свій внесок у розвиток науки та культури удостоєна нагород «За інтелектуальну відвагу» та «Хрест Івана Мазепи» [3, с. 12]. Серед її учнів – Володимир Собчук, Наталя Старченко, Віталій Михайловський та інші. Яковенко заснувала Інститут Східно-Центральної Європи та очолює Товариство дослідників Центрально-Східної Європи, а також разом з Ярославом Грицаком займалась модернізацією методологію української історичної науки. Сьогодні дослідження української історіографії залишаються актуальними – бо навчають не лише знати минуле, а й «думати про нього самостійно».

Наталія Яковенко – дослідниця з яскравим європейським стилем осмислення історії. Вона послідовно відстоює тезу про те, що історія не є «чистою» наукою, яка лише фіксує події минулого, а навпаки – це завжди процес інтерпретації, що залежить не лише від джерел, а й від самого історика, адже джерела створені людьми, з їхнім досвідом, упередженнями, політичними й особистими цілями, а отже, історик не має права сприймати їх буквально. Завдання історика – прочитати підтекст, поставити питання, «відчути дистанцію». «Лише наївний історик сліпо вірить джерелу, натомість фахово зрілий – ніколи», – цей вислів Наталії Яковенко став майже афоризмом для сучасної гуманітарної науки в Україні. Методологічно вона завжди тяжіла до міждисциплінарності – у центрі її досліджень не лише хронологія чи події, а передусім історія ідей, ментальних структур, уявлень, пам'яті. Її цікавить, як люди минулого уявляли світ, себе, владу, простір. Значна частина праць Наталії Яковенко присвячена українській шляхті ранньомодерного часу, у її дослідженнях шляхта постає не лише як соціальний клас, а як носій окремого світогляду, стилю життя, системи цінностей.

Книга *«Вступ до історії»* є знаковою працею в історіографії Наталії Яковенко, адже поєднує елементи методології, філософії історії та особистих рефлексій авторки. Це не просто підручник чи вступний курс – це спроба осмислити історію як інтелектуальну практику, що формує світогляд і критичне мислення. Книга складається з двох частин. Перша присвячена огляду розвитку історичної думки від античності до сучасності, включаючи аналіз епістемологічних та філософських засад історії. Друга частина містить практичні поради для істориків-початківців: як працювати з джерелами, уникати страху перед «чистим аркушем», оформлювати бібліографію та інше, тому конкретні регіональні теми, зокрема історія Волині, у цій праці не висвітлюються, але джерела з історії цього регіону в різні періоди, неодноразово згадуються у дослідженні, зокрема тексти Литовських статутів, поділи Польщі, період Галицько-Волинського князівства і т. д. [3, с. 4–143].

У науковому доробку Наталії Яковенко Волинь, посідає особливе місце як регіон, що дає ключ до розуміння соціальних, культурних та політичних процесів ранньомодерної України. Значний внесок у дослідження соціальної історії Волині зробила Наталя Яковенко у монографії *«Українська шляхта з кінця XIV до середини XVII століття. Волинь і Центральна Україна»*. У праці Волинь розглядається як ключовий регіон формування української знаті в межах Великого князівства Литовського та Речі Посполитої. Авторка аналізує процес становлення «шляхетського народу» з різних соціальних груп, а також структуру, правовий та майновий статус волинської шляхти. Особливу увагу приділено земельним володінням, участі шляхти в регіональному управлінні, її взаєминам з іншими станами, а також впливу Люблінської унії 1569 року на соціально-правовий статус місцевої еліти. Наталя Яковенко також висвітлює роль шляхти у культурному та релігійному житті Волині. Важливим доповненням є біографічні й генеалогічні матеріали, які дозволяють відтворити персональний склад волинської знаті [8, с. 3–258]. Монографія становить цінне

джерело для розуміння еволюції привілейованого стану на українських землях упродовж XIV – XVII століть.

У своїй праці *«Дзеркала ідентичності: Дослідження з історії уявлень та ідей в Україні XVI – початку XVIII століття»* Наталія Яковенко торкається Волині у контексті формування культурних уявлень і соціального простору [4, с. 12–123]. Один із розділів книги присвячено сприйняттю світу та особистості в соціумі Київщини, Поділля та Волині в XVI – XVII століттях, що дозволяє проаналізувати ментальні моделі й самоідентифікацію представників волинської еліти. Окремі статті збірника акцентують увагу на поховальній культурі шляхти Волині, зокрема в статті «Погреб тілу моєму вибираю с предки моє ми: місця поховань волинських князів» і «Освоєний простір», або «Де заповідали ховати себе волинські шляхтичі». Ці дослідження репрезентують сакральне ставлення до рідної землі, соціальну топографію й родову пам'ять як елемент ідентичності волинської шляхти [4, с. 3–86].

У праці Яковенко *«Нарис історії України з найдавніших часів до кінця XVIII ст.»* виданий у 1997 році, Волинь представлена як важливий політичний, соціальний та культурний регіон, що відігравав ключову роль у формуванні української державності, хоча дослідження охоплює історії України в загальному, проте в певні історичні періоди Волинь, була політичним, освітнім та економічним центром, особливо в період Русі України, коли території Волині переживали свої найсприятливіші часи, Волинь стала важливим політичним центром у період розпаду Київської Русі [7, с. 3–254]. У 2005 році вийшло друге, суттєво перероблене та розширене видання під назвою *«Нарис історії середньовічної та ранньомодерної України»*, це видання містить глибший аналіз ідейного світу XVI – XVII століть. У 2006 році вийшло третє видання цієї праці. У праці *«Нарис історії середньовічної та ранньомодерної України»* Волинь постає як важливий регіон, що відігравав значну роль у політичному, соціальному та культурному житті українських земель. Авторка послідовно розглядає її історію в контексті різних державних утворень – Галицько-Волинського князівства, Великого князівства Литовського та Речі Посполитої. У дослідженні вказано, що в період Галицько-Волинського князівства Волинь була центром політичної влади та культурного розвитку, особливу увагу у дослідженні приділено правлінню Романа Мстиславича і Данила Галицького, також там зазначено, що період входження до Великого князівства Литовського характеризується адміністративними змінами, посиленням місцевого самоврядування, розвитком міського життя та поширенням магдебурзького права. У цей час формується нова соціальна структура та зміцнюється зв'язок місцевої еліти з центральною владою. Один із розділів дослідження описує події, після Люблінської унії, коли Волинь опинилася в нових політичних умовах Речі Посполитої. Наталя Яковенко наголошує на трансформаціях у релігійній і соціальній сферах, зокрема на процесах полонізації та католизації, що спричинили конфлікти між різними етноконфесійними групами, а також зазначає, що у другій половині XVI – першій половині XVII ст. Волинь була активним учасником культурно-релігійного життя, і на її територіях розвивалося книгодрукування, зростала роль монастирів та освітніх закладів, поширювались православ'я й уніатство. [6, с. 1–243].

У праці *«Паралельний світ. Дослідження з історії уявлень та ідей в Україні XVI – XVII ст.»* Волинь постає як ключовий регіон для розуміння світогляду української шляхти ранньомодерної доби. Авторка розглядає специфіку правової культури, релігійних конверсій, шлюбної політики та формування ідентичності волинської еліти. Увагу зосереджено на тому, як шляхта використовувала правничу літературу для формування власного уявлення про владу й справедливість, а також як складні мотиви, від соціальних амбіцій до особистих переконань, визначали релігійні переходи. Шлюбна стратегія волинської шляхти виявлялася гнучкою й прагматичною, що свідчить про пріоритетність політичних і соціальних зв'язків над конфесійними бар'єрами. Водночас, у панегіриках князям Острозьким і Заславським простежується прагнення до формування колективної ідентичності шляхом символічного об'єднання народів. Волинь постає як простір, у якому відбувалися важливі ментальні трансформації української еліти в XVI – XVII століттях [5, с. 2–123].

У книзі *«Торгівля на Україні, XIV – середина XVII століття: Волинь і Наддніпрянщина»* (1990), упорядкованій Наталею Яковенко та Володимиром Кравченком, Волинь постає як один із ключових торговельних регіонів тогочасної України. Завдяки вигідному розташуванню, через неї проходили важливі шляхи між Балтією, Центральною Європою та

Наддніпрянщиною. Міста Волині – Луцьк, Володимир, Кременець, Острог, Дубно та інші, були центрами торгівлі й ярмарків, де продавали як місцеву продукцію, так і імпортовані товари (тканини, вино, прянощі тощо). У містах діяли численні крамниці, торгівлю контролювали державні органи, а окремі міста мали право «складу». Волинські купці підтримували активні зв'язки з Польщею, Литвою, Молдовою, Кримом, Туреччиною та Московією. Видання надає глибокий документальний огляд економічного життя Волині в зазначений період [2, с. 3–350].

Дослідження історикині Наталі Яковенко відіграють важливу роль у сучасному осмисленні історії Волині, зокрема у вивченні соціальної структури, правового статусу та культурних особливостей волинської шляхти в період з кінця XIV до середини XVII століття. Її міждисциплінарний підхід, увага до джерел і критичний аналіз надають нових змістових і методологічних орієнтирів у вивченні історії цього регіону. Волинь у працях Яковенко постає не лише як територія з багатою минулистю, а й як активний учасник загальноукраїнських та європейських історичних подій.

Список використаних джерел

1. Плохій С. Наталя Яковенко: портрет історика у зворотній перспективі. *Theatrum Humanae Vitae: Студії на пошану Наталі Яковенко*. Київ: Laurus, 2012. С. 11–16.
2. Торгівля на Україні, XIV – середина XVII століття: Волинь і Наддніпрянщина / упор. В. М. Кравченко, Н. М. Яковенко. Київ: Наук. думка, 1990. 408 с.
3. Яковенко Н. Вступ до історії. Київ: Критика, 2007. 375 с.
4. Яковенко Н. Дзеркала ідентичності. Київ: Laurus, 2012. 470 с.
5. Яковенко Н. М. Паралельний світ: дослідження з історії уявлень та ідей в Україні XVI–XVII ст. Київ: Критика, 2002. 416 с.
6. Яковенко Н. Нарис історії середньовічної та ранньомодерної України. Київ: Критика, 2006. 581 с.
7. Яковенко Н. Нарис історії України з найдавніших часів до кінця XVIII ст. Київ: Генеза, 1997. 380 с.
8. Яковенко Н. М. Українська шляхта з кінця XIV до середини XVII століття: Волинь і Центральна Україна. Київ: Критика, 2008. 470 с.

РОЗДІЛ II. ПЕДАГОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ, ПОЧАТКОВОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

УДК373.3.016...:51

Борейко Лілія,
здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти 23-ПОс групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доц. Павелко Вікторія

ВИКОРИСТАННЯ LEGO НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ШКОЛЯРА

Анотація. У статті проаналізовано використання LEGO технологій на уроках математики як ефективний інструмент для розвитку творчого мислення молодших школярів. Обґрунтовано важливість LEGO як засобу активізації пізнавальної діяльності учнів, сприяння розвитку логічного мислення, просторової уяви та уміння знаходити нестандартні рішення. Визначено методи, засоби та прийоми використання LEGO на уроках математики в початковій школі.

Ключові слова: LEGO, творче мислення, молодші школярі, Нова українська школа.

Annotation. This article analyzes the use of LEGO technologies in mathematics lessons as an effective tool for developing creative thinking in younger schoolchildren. The importance of LEGO as a means of activating students' cognitive activity, promoting the development of logical thinking, spatial imagination, and the ability to find unconventional solutions is substantiated. The methods, tools, and techniques of using LEGO in mathematics lessons in primary school are defined.

Keywords: LEGO, creative thinking, younger schoolchildren, New Ukrainian School.

Постановка проблеми. Забезпечення умов для виховання освіченої, креативної особистості, розвитку її духовних, емоційних, інтелектуальних і творчих здібностей є одним із ключових напрямів удосконалення освітньої системи України. Здатність до творчості виступає однією з основних умов успішного самовираження, всебічної реалізації потенціалу особистості та її адаптації до сучасного світу. Найбільш сприятливим для розвитку творчого мислення є молодший шкільний вік, адже саме в цей період закладається фундамент творчої особистості, діти найбільше відкриті до нового, мають високу пізнавальну активність і гнучке мислення.

Уроки математики відкривають широкі можливості для формування та розвитку творчого мислення молодших школярів. У процесі вивчення математики діти не лише засвоюють числові поняття, операції та закономірності, а й навчаються аналізувати, порівнювати, шукати нестандартні шляхи розв'язання задач. Саме тому важливо використовувати на уроках методи й засоби, які сприяють активному залученню учнів до освітнього процесу, розвивають їхню пізнавальну діяльність і стимулюють творче мислення.

Одним із таких ефективних інструментів є використання LEGO технологій, які сприяють розвитку логічного мислення, уяви, просторового орієнтування та вміння знаходити нестандартні рішення.

Зв'язок проблеми із важливими завданнями. Використання LEGO на уроках математики є не лише способом урізноманітнення освітнього процесу, але й важливим інструментом для досягнення ключових завдань сучасної освіти. По-перше, це сприяє формуванню в учнів аналітичного мислення та навичок вирішення проблемних ситуацій, що є необхідними у XXI столітті. По-друге, інтеграція LEGO в освітній процес допомагає розвивати навички командної роботи, адже учні працюють у групах, спільно шукаючи шляхи досягнення результату. По-третє, така методика робить навчання цікавим і мотивуючим, що, своєю чергою, підвищує рівень залученості учнів та їхню навчальну успішність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Аналіз літератури дає змогу стверджувати, що проблему використання LEGO технологій в освітньому процесі початкової школи вивчали різні науковці та дослідники. Зокрема Н. Євтушенко, А. Колесник, Н. Новосельська, Т. Рожок, О. Рома, А. Хужей визначали сутність LEGO технологій, їх вплив на розвиток молодших школярів, особливості впровадження в освітній процес НУШ. Методи, прийоми впровадження LEGO на уроки математики вивчали А. Заїка, Н. Листопад, Г. Лищенко, С. Логачевська, Л. Оляницька, О. Онопрієнко, С. Скворцова та інші, які вказували, що вони сприяють розвитку логічного мислення учнів, покращують вміння застосовувати математичні знання на практиці, а також формують навички вирішення нестандартних завдань.

Мета дослідження – охарактеризувати особливості використання LEGO на уроках математики з метою формування в молодших школярів творчого мислення.

Виклад основного матеріалу. LEGO-конструювання є інноваційним засобом у сучасній початковій школі, який надає великі можливості для розвитку учнів. Використання цеглинок LEGO дозволяє поєднувати навчання з творчою діяльністю, перетворюючи процес засвоєння знань на захоплюючу гру. Такий підхід сприяє формуванню не лише когнітивних, а й емоційних навичок, стимулюючи дітей до активної пізнавальної діяльності, пошуку нестандартних рішень та розв'язання задач у нетрадиційний спосіб. Завдяки LEGO, учні отримують можливість працювати з матеріалом, який легко адаптується під різні навчальні завдання, створюючи таким чином інтерактивне та мотивуюче середовище для розвитку творчих здібностей і логічного мислення.

У наукових працях Г. Свириденко LEGO-конструювання трактується як освітня діяльність, що полягає у створенні моделей, конструкцій чи механізмів із використанням цеглинок lego, яка поєднує ігровий підхід, технічне моделювання та розвиток творчих і пізнавальних здібностей [5, с. 165]. На її думку, використання LEGO-конструювання в освітньому процесі дозволяє створювати умови для розвитку критичного мислення та навичок вирішення проблем у дітей. Це, в свою чергу, сприяє формуванню комплексних компетентностей, таких як аналітичне мислення, вміння працювати в команді та реалізовувати власні ідеї через фізичне моделювання [5, с. 166].

Б. Шарапа стверджує, що lego-конструювання – це інтегрований метод навчання, який дозволяє засвоювати знання через побудову об'єктів із використанням конструкторів lego, розвиваючи технічне мислення, просторове сприйняття та креативність [6, с. 134].

На думку Н. Новосельської, lego-конструювання – це процес практичного моделювання, спрямований на розвиток технічних, творчих та соціальних навичок молодших школярів, який базується на створенні інтерактивних об'єктів із деталей lego для вирішення навчальних завдань [3, с. 144].

Якщо говорити про творче мислення молодших школярів, то під цим поняттям науковці та дослідники здебільшого розуміють як процес генерування нових ідей, рішень та підходів до вирішення завдань, що виходять за межі стандартних шаблонів і звичних способів мислення [7, с. 874]. Творче мислення включає в себе здатність до інновацій, уяви, нестандартного підходу до проблем та комбінування наявних знань у нові конструкції. У контексті молодшого шкільного віку важливим є розвиток цього виду мислення, оскільки саме в цей період закладаються основи для формування творчої особистості, здатної до адаптації в швидко змінюваному світі.

На уроках математики творче мислення сприяє розвитку вміння знаходити нестандартні підходи до розв'язання задач, аналізувати різні варіанти відповідей, комбінувати математичні поняття та операції для отримання нових рішень. Окрім того, творче мислення в математиці сприяє формуванню пізнавальної мотивації та інтересу до предмета. Діти вчать експериментувати, висувати гіпотези та перевіряти їх, що допомагає не лише в математиці, а й у життєвих ситуаціях, де важливо приймати нестандартні рішення.

Ефективним засобом розвитку творчого мислення на уроках математики є LEGO, використання якого допомагає молодшим школярам виявляти ініціативу, проявляти креативність та розвивати гнучкість мислення.

О. Рома зазначає, що організація роботи з конструкторами LEGO на уроках математики в початковій школі – це робота за технологією, яка передбачає ефективний засіб навчання

математиці, а також – ознайомлення з навколишнім світом, поглиблення знань про довкілля, експериментування, дослідження, розвиток мислення та мовлення, навчання розмірковувати, робити висновки, доводити власну точку зору, брати участь у діалозі [4, с. 16].

Н. Євтушенко у своїх наукових працях виокремлює такі переваги використання LEGO на уроках математики в початковій школі:

- розвиток просторового мислення, адже конструювання з LEGO сприяє розумінню геометричних форм, пропорцій та симетрії;
- формування логічного мислення, оскільки під час роботи з конструкторами LEGO учні вчаться аналізувати, систематизувати та знаходити закономірності;
- розвиток навичок моделювання, що дає можливість дітям застосовувати математичні знання на практиці, створюючи власні моделі та розв'язуючи задачі в ігровій формі;
- підвищення мотивації до навчання, оскільки робота з LEGO викликає інтерес, стимулює активну взаємодію та співпрацю між учнями, що позитивно впливає на їхнє навчання та сприйняття математики;
- формування навичок критичного мислення, адже процес конструювання вимагає аналізу, випробування різних варіантів розв'язання завдань і внесення коригувань у власні конструкції [2, с. 109].

Тобто, використання LEGO на уроках математики є ефективним засобом розвитку творчого мислення молодших школярів, що сприяє формуванню в них ключових компетентностей і навичок, необхідних для успішного навчання та подальшої адаптації в суспільстві.

Вважаємо, що LEGO можна застосовувати на різних етапах уроку математики залежно від навчальних цілей і тем.

На етапі мотивації та актуалізації знань LEGO впроваджують:

- для виклику інтересу та залучення учнів можна запропонувати їм розгадати математичну загадку або створити власну конструкцію, що ілюструє тему уроку;
- відгадати математичну загадку, використовуючи конструкції з LEGO, наприклад, створити малюнок числа у вигляді конструкції;
- наприклад, під час вивчення дробів діти можуть спробувати розділити конструкцію (рис. 1):

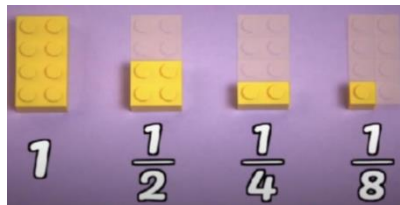


Рис. 1. Використання LEGO під час вивчення дробів на етапі мотивації

Під час пояснення нового матеріалу LEGO можна використовувати для наочного моделювання математичних понять, наприклад:

- множення як складання однакових груп деталей;
- розуміння понять симетрії та площі через побудову фігур.
- учні можуть будувати башти або ланцюжки з деталей, змінюючи їхню висоту відповідно до математичних дій.
- додавання та віднімання за допомогою цеглинок різного розміру та кольору (рис. 2):

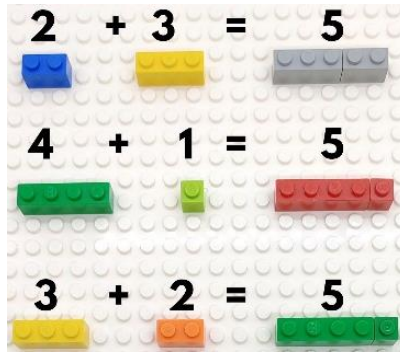


Рис. 2. Додавання та віднімання за допомогою цеглинок різного розміру та кольору

На етапі закріплення матеріалу LEGO конструювання доцільно використовувати у вигляді практичних завдань, наприклад:

- створення геометричних фігур та їх вимірювання, порівняння;
- моделювання математичних виразів та рівнянь;
- розв’язування логічних задач за допомогою LEGO цеглинок.

На етапі рефлексії та узагальнення вивченого LEGO можна використовувати таким чином:

- учні можуть будувати власні моделі, які демонструють їхнє розуміння теми, наприклад, число як набір деталей певного кольору;
- діти можуть придумувати завдання для однокласників, використовуючи конструкції LEGO для візуалізації математичних задач;
- кожен учень може представити свою LEGO-модель і пояснити, як вона пов’язана з математичним поняттям, яке вони вивчили на уроці.

Тобто, як бачимо, використання LEGO на уроках математики є ефективним засобом розвитку творчого мислення молодших школярів. Воно дозволяє учням засвоювати математичні поняття через гру, моделювання та експериментування, що значно підвищує їхню мотивацію до навчання. Завдяки різноманітним підходам – від наочного пояснення матеріалу до закріплення знань у практичних завданнях – LEGO сприяє розвитку логічного мислення, просторової уяви та креативності молодших школярів.

Для розвитку творчого мислення молодших школярів на уроках математики доцільно впроваджувати LEGO у різних формах роботи із дітьми:

– відкриті завдання, які є одним із найефективніших способів розвитку творчого мислення і містять в собі кілька можливих рішень. Наприклад, замість традиційної задачі на складання числа з доданків, учням можна запропонувати побудувати різні конструкції з однакової кількості деталей і пояснити, як вони пов’язані з математичними діями. Такі завдання стимулюють дітей мислити гнучко, експериментувати та шукати оригінальні підходи [1, с. 50];

– групова, командна, парна робота. LEGO – ефективний інструмент для командної роботи, яка розвиває не лише творчість, а й комунікативні навички молодших школярів. Наприклад, учні можуть працювати в парах або невеликих групах, щоб разом створити модель, яка відповідає поставленій математичній задачі. Важливою умовою є можливість обговорення варіантів вирішення та взаємодопомога в процесі конструювання. Це дозволяє кожному учаснику проявити власний креативний підхід, навчаючись у партнерів;

– створення моделей реальних об’єктів. Для розвитку уяви та творчого мислення доцільно пропонувати молодшим школярам моделювати реальні об’єкти за допомогою LEGO. Наприклад, під час вивчення геометричних фігур вони можуть будувати будинки, мости чи вежі, аналізуючи їхні форми, розміри та пропорції. Така форма роботи робить навчання цікавим, допомагає учням зрозуміти, як математичні знання застосовуються в реальному житті [1, с. 52];

– ігровий підхід. Використання LEGO в ігрових формах стимулює учнів шукати нестандартні рішення. Наприклад, можна організувати математичний квест, у якому учні виконують завдання, пов’язані з побудовою об’єктів за допомогою LEGO цеглинок за

правилами або розгадують головоломки, використовуючи конструктор. Такий підхід формує стійкий інтерес до навчання та розвиває навички критичного мислення;

– логічні завдання. Завдання з цеглинками LEGO можуть включати вправи на виявлення закономірностей, симетрії, послідовностей і алгоритмів. Наприклад, учням можна запропонувати продовжити заданий ряд конструкцій, змінюючи лише один параметр (колір, розмір, розташування деталей), що допоможе розвинути вміння аналізувати й знаходити нові підходи до вирішення задач;

– конструювання власних головоломок. Щоб розвинути творче мислення на більш високому рівні, можна запропонувати учням придумати власні математичні головоломки чи задачі з використанням LEGO. Наприклад, створити фігуру, яка містить прихований математичний принцип, і запропонувати іншим знайти розв'язання. Такий підхід розвиває у дітей здатність до дослідження, творчого підходу та самостійного мислення [4, с. 22].

Ефективність використання LEGO на уроках математики з метою формування у молодших школярів творчого мислення вимагає від вчителів дотримання таких вимог та принципів:

– відповідність віковим особливостям учнів – завдання з LEGO на уроках математики повинні відповідати рівню розвитку дітей, їхнім пізнавальним можливостям і навичкам. Важливо забезпечити поступове ускладнення завдань, щоб учні відчували впевненість у своїх силах і водночас мали мотивацію до подальшого навчання та конструювання;

– мета використання – використання LEGO має бути спрямоване на досягнення конкретних навчальних результатів. Вчитель повинен заздалегідь визначити, яке математичне поняття чи навичку учні опановуватимуть під час виконання практичних завдань із конструктором LEGO;

– гнучкість у підходах – необхідно забезпечувати можливість творчого підходу до виконання завдань із цеглинками LEGO, не обмежуючи учнів єдиним варіантом розв'язання. Молодші школярі повинні мати змогу пропонувати власні ідеї та досліджувати різні способи вирішення задач;

– ігровий підхід – мотивація молодших школярів зростає, якщо навчання із використанням LEGO супроводжується елементами гри, квестів чи командних змагань. Це сприяє активному залученню дітей до освітнього процесу, підвищенню інтересу до математики та розвитку креативності;

– використання LEGO на різних етапах уроку – конструктор можна використовувати не лише під час пояснення нового матеріалу, а й на етапах мотивації, закріплення знань, повторення вивченого та рефлексії. Це дозволяє урізноманітнити уроки та зробити їх більш інтерактивними, креативними [5, с. 167].

Беззаперечно, дотримання цих принципів дозволить вчителям ефективно інтегрувати LEGO в освітній процес, забезпечуючи всебічний розвиток учнів і формування їхнього творчого мислення на уроках математики.

Висновки. Отже, використання LEGO на уроках математики є ефективним засобом розвитку творчого мислення молодших школярів. Інтеграція конструктора в освітній процес сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів, формуванню їхніх логічних і просторових навичок, а також розвитку здатності знаходити нестандартні рішення. Впровадження LEGO у навчання дозволяє поєднати навчальний процес із грою, що значно підвищує мотивацію дітей до вивчення математики. Методи та прийоми роботи з LEGO на уроках математики сприяють розвитку уяви, вміння аналізувати, моделювати та експериментувати. Завдяки LEGO, учні не лише отримують змогу краще зрозуміти математичні концепти через наочне моделювання, а й можуть перевірити свої здогадки, створюючи різні конструкції для вирішення задач. Це дозволяє їм шукати нестандартні шляхи розв'язання проблем і розвивати аналітичне та критичне мислення. Таким чином, учні стають більш відкритими до експериментів і готовими сприймати нові ідеї, що має величезне значення для їхнього всебічного розвитку.

Перспективою подальших наукових розвідок вважаємо експериментальне дослідження ефективності визначених методів, засобів та прийомів впровадження LEGO конструювання на уроках математики з метою формування творчого мислення в молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Довгань О. Використання елементів освітніх методик LEGO на уроках у початковій школі. *Сучасні технології початкової освіти: реалії та перспективи*. 2020. № 10. С. 50–57.
2. Євтушенко Н. О. Використання LEGO-технологій на уроках у початковій школі. *Педагогіка і психологія сьогодення: теорія та практика*. 2022. № 5. С. 109–111.
3. Новосельська Н., Тимечко О. Використання LEGO-технології в освітньому просторі НУШ. *Молодий вчений*. 2020. № 10 (86). С. 144–146.
4. Рома О. Ю. Шість цеглинок в освітньому просторі школи: методичний посібник. The LEGO Foundation, 2018. 32 с.
5. Свириденко Г., Фефілова Т. Lego-конструювання як засіб розвитку креативності учнів початкових класів на уроках математики. *Молодий вчений*. 2020. № 4 (80). С. 165–168.
6. Шарапа Б. А. Особливості LEGO-конструювання в початковій школі. *XVII International scientific and practical conference «Formation of Prospects for the Global Development of Humanity: Modern Problems of Science and Technology»*. Італія, 2024. С. 134–139.
7. Шевчук І. В. Розвиток творчого мислення учнів початкової школи на уроках математики. *Інноваційна педагогіка*. 2019. № 4. С. 874–884.

УДК 37.018.1

Боцюк Мирослава,
здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти З1-А групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доц. Кравець Любов

ТРАДИЦІЇ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ ТА ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

Анотація. У статті висвітлено особливості традицій сімейного виховання в Україні та Великій Британії, які добре впливають на формування позитивних сімейних цінностей в умовах національної системи виховання з урахуванням досвіду минулого і викликів сьогодення. Використано твердження відомих постатей, а також висловлювання усної народної творчості про виховний процес.

Ключові слова: сім'я, особистість, традиції, сімейне виховання, моральні якості, навчання, виховний процес, народна педагогіка, прислів'я.

Annotation. The article highlights the peculiarities of family upbringing traditions in Ukraine and the United Kingdom, which have a positive impact on the formation of positive family values in the national education system, taking into account the experience of the past and the challenges of the present. Statements of famous figures and statements of oral folk art about the educational process are used.

Keywords: family, personality, traditions, family upbringing, moral qualities, education, educational process, folk pedagogy, proverbs.

Постановка проблеми. Сім'я – це щит перед злом, від якого повинні відбиватися негативні подразники, що їх нерідко створює оточення. Що гармонійніший дім, то загартованішою є дитина, то менше вона піддається негативним впливам [5, с. 10]. Оскільки від сім'ї найбільшою мірою залежить наша доля, то не дивно, що у мріях про щасливе майбутнє на першому місці перед очима стає дім, який не обов'язково мусить бути гарний і великий зовні, проте всередині він збудований з любові, почуття безпеки та радості [4, с. 208].

Україна та Велика Британія є країнами, де утвердилися міцні сімейні традиції у різних сферах людського буття, в тому числі й родинного. Звернення до історичного минулого України і Великої Британії засвідчують, що сімейні цінності тут зазнавали певної трансформації впродовж багатовікового розвитку, що підкреслювалося розумінням поняття

«сім'я». Сім'я є найважливішою культурною цінністю цих держав, тому у її створенні повага та дружба залишаються донині в пріоритеті. Не дивно, що українці, як і англієць, люблять проводити вільний час у родинному колі.

Мета статті – розглянути та проаналізувати особливості традицій сімейного виховання в Україні й Великобританії.

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Різні аспекти з історії і розвитку українського родинного виховання, а також перспективи використання сімейно-виховного досвіду минулого в сучасних умовах висвітлені у праці Л. Йовенко, І. Терешко, Н. Побірченко, Т. Рильського та ін.

Вчені, які досліджували особливості сімейного виховання у Великій Британії, такі як: видатний англійський філософ та соціолог XIX століття Герберт Спенсер, а також сучасні дослідники Н. Дудик, Ю. Михайличенко відмітили значний вплив батьків щодо створення належних умов для всебічно розвиненої особистості.

Виклад основного матеріалу. Українці, як і британці, розглядали сім'ю як свядиню, а виховання дітей, як святий обов'язок батьків. Традицією можуть бути святкування Різдва, Нового року або дня народження, спільне проведення вільного часу на природі, зустрічі на вихідних з родиною тощо. Саме вони сприяють зближенню, ідентифікації себе, як члена родини, здатні підняти самооцінку дитини, коли вона усвідомлює, що дім – це місце, де можна поділитися своїми переживаннями, думками, ідеями, враженнями. Усі ці чинники позитивно впливатимуть на формування особистості дитини та будуть сприяти її всебічно гармонійному розвитку [10].

Більшість людей, незалежно від місця проживання та віку, фаху й освіти, на запитання, що є найважливіше для них, відповідають: «Щаслива і добра сім'я, виховання дітей» [4]. Ця відповідь доводить, що сім'я – це щось надзвичайно цінне й важливе, варте нашої турботи і сумлінності.

Дійсно, першим вихователем дитини є її найближче оточення, – батьки. Саме вони навчають її предметно-практичним діям, мові, формують уявлення про добро і зло, належному й неналежному. Їхня підтримка, схвалення, чи, навпаки, осуд, можуть мати для дитини неабияке значення у будь-якому віці. Зміна підходів у системі виховання і стрімке зростання темпу життя є свідченням того, що у сучасному світі батьківське виховання не завжди є зразком для наслідування, а інколи може розцінюватися як перепона на шляху до самовиховання.

Саме у родині формуються сімейні цінності, які є тим середовищем, у якому закладаються підвалини національно-патріотичної свідомості, почуттів та переконань у дітей. В умовах нашого сьогодення волонтерство є тією сходинкою, яка розвиває в дитині почуття людяності і милосердя, жертвовності і доброти. Діти з допомогою батьків і вчителів неодноразово долучаються до волонтерської діяльності, і, в такий спосіб, відчувають свою причетність і співвідповідальність за майбутнє своєї країни.

Отож, мета практики сімейного виховання і британської педагогіки є незмінною упродовж століть. Вона полягає у підготовці до життя і праці добре освіченої, інтелектуально і фізично розвинутої, духовно, морально й психічно стійкої, законослухняної, працелюбної, стриманої і невибагливої у проявах своїх емоцій людини. З цього приводу, дослідник, чие ім'я вписане в історію золотими літерами, Герберт Спенсер, чітко та влучно сформулював мету такого виховання: «...творити людину, здатну жити повноцінним життям» [13].

Базові риси англійського менталітету значною мірою окреслюють ставлення до дітей у своїх родин. Переважає переконання, що доведена до справжнього культу суворість, є найкращою та надійно перевіреною практикою минулих поколінь. І не тільки як данина поваги і шани до давніх традицій, а й також як визнання їх такими, що не втратили своєї актуальності до нашого сьогодення [6].

Із-за причин виховного характеру у Великій Британії не схвалюється відкрите демонстрування почуттів батьківської любові і турботи щодо молодших членів сім'ї. Це пояснюється традиційним переконанням про те, що дитину не варто заголублювати, бо це їй тільки нашкодить. Англійське відоме прислів'я мовить: «Пожаліти лозину – значить погубити дитину». Також існує думка, що виявляти зовнішню ніжність і любов до дитини є вираженням батьківської слабкості. Все це завдає значної шкоди дитячому характеру в

період його формування [6]. Водночас, традиційно стриманні на емоції британці розчулюються і сповнюються ніжністю дивлячись на маленьких дітей. У цьому випадку прислів'я говорить: «A babe in the house is a well-spring of pleasure» / «Маленька дитина в хаті – невичерпне джерело радості» [1].

Тим часом, сучасні дослідження в Україні, також наголошують на важливості української сім'ї у процесі виховання. Фундаментом родинної педагогіки є зв'язок між поколіннями, основа якої базується на взаємній любові між дітьми, батьками та їхніми предками [3, с. 20].

Проте, згідно народної мудрості, батьківська любов має бути розумною: «Дай дитині волю, так сам підеш у неволю» [8]. Як бачимо, в Україні як і у Великій Британії, виховання дітей в сім'ї ґрунтувалося на багатовіковій традиції, основою якої, за твердженням Т. Рильського є те, що «підростаюча дитина є співробітником батьків і ця спільність у праці вводить розумний елемент у їхні взаємостосунки: «Ти, сину, пожени коні до води, а я тим часом внесу паші; ти, доню, погляди дитину, а я піду на річку прати» [8]. Вік дітей визначався від їхнього вміння виконувати ту чи іншу роботу. Займаючись різьбленням, бондарством, гончарною справою, лозоплетінням, килимарством, вишиванням, плетінням, розписом, виготовленням посуду, прикрас, іграшок, батьки прагнули реалізувати дві найважливіші цілі, а саме: виховати любов до праці і навчити ремесла. Ці компоненти і до сьогодні залишаються важливими складовими виховного процесу підростаючого покоління.

У батьківській етнопедагогіці варто звернути увагу на освітні проблеми. Розумове виховання розпочиналося із співанок, колискових та пестушок, а далі продовжувала школа. Та з певних причин вона цю функцію виконувала не у достатній мірі. Тому, головною підготовкою дитини до дорослого життя залишалася сім'я, на яку і покладалася відповідальність за розумові здібності і честь виховання. Українці досить високо цінували розум та знання, про що свідчить прислів'я: «Не бажай синові багатства – бажай розуму». Народна педагогіка вважала дітей віддзеркаленням усього того, що відбувається в родині. «Яблучко від яблунки далеко не котиться» – прислів'я, яке й сьогодні не втрачає свою актуальність.

Для українців і британців сім'я асоціюється зі стабільністю, комфортністю, надійністю, впевненістю у завтрашньому дні. Тому, спільне проведення вільного часу у лоні сім'ї, є важливою рисою обох народностей. Сімейний дім для них – є, водночас, і фортецею, і місцем поповнення фізичних і душевних сил, і предметом їхньої гордості та сенсом життя. Під час прикрашання оселі велику увагу приділяють її зовнішньому вигляду, акцентуючи увагу на практичність, зручність й естетичність. При цьому, висока моральність, духовні і культурні традиції є ознакою здорової сім'ї, яка є надійною основою майбутнього країн. Шлюб та сім'я одухотворені і схвалені Богом, тому вони є його волевиявленням [11]. Йоанові слова про Ісуса свідчать підтвердженням її божественного походження та духовної основи: „Було у світі, і світ ним виник – і світ не впізнав його. Прийшло до своїх, – а свої його не прийняли. Котрі ж прийняли його – тим дало право дітьми Божими стати, які в ім'я його вірують. ” [2, 1:10-12, с. 110]. Біблійний термін «діти Божі» свідчить про створення Його власної сім'ї, яка складається з людей за образом і подобою Божою, що проявляються в духовному відображенні.

Найголовнішими функціями сім'ї є репродуктивна і виховна. «Батьки мають першочергове право на виховання своїх дітей», що зазначено у 26 статті Декларації ООН із прав людини [12]. Правом та обов'язком батьків є забезпечення достойного рівня життя дитини, а також її фізичного, інтелектуального і духовного розвитку, що зафіксовані у Конвенції прав дитини. Ці правові документи є найкращими взірцями з питань охорони та захисту дитинства у більшості європейських країнах світу. Декларації прав дитини надає наступні гарантії щодо прав та обов'язків сімейного виховання: «Принцип 6. Дитина для повного й гармонійного розвитку особистості потребує любові і розуміння. Вона має, якщо це можливо, рости під опікою та відповідальністю своїх батьків, в атмосфері любові і моральної та матеріальної забезпеченості» [9]. Відповідний закон був ухвалений парламентом у Великій Британії у 1989 р., відомий під назвою „Акт з підтримки дитини” [7, с. 7]. В Україні правові аспекти сімейного виховання, окрім міжнародних документів, регулюються

Конституцією України, Сімейним кодексом України, а також Законом України «Про охорону дитинства» і «Про охорону праці» [9].

Таким чином, у сім'ї формується система суспільних цінностей, закладається підвалини унікальності особистості, індивідуальності. У різні історичні періоди багатьох культур вона мала свою відмінну форму, різноманітні принципи побудови і моралі, але була підґрунтям психологічної і моральної цінності.

Висновок. Можемо стверджувати, що традиційними якостями української та британської родини є апелювання до внутрішнього світу особистості, її совісті, сорому, працелюбності, справедливості, доброти, розуму, любові до батьківщини та своєї нації. У цих країнах основою сімейного виховання є гуманні методи педагогічного впливу на дитину, які ні за яких обставин не принижують її людську гідність і честь, а навпаки сприяють всебічному розвитку гармонійно розвиненої особистості.

Перспективи подальших досліджень. Як бачимо, традиції сімейного виховання в Україні та Великій Британії мають багато спільного. На часі ці дві країни знаходяться у хороших стосунках, тому майбутні дослідження можуть бути спрямовані на обміні досвіду двох культур.

Список використаних джерел

1. Англійські прислів'я про сім'ю: family is a haven in a world heartless. URL: <https://learn-english.net.ua/samovchitel/anglijski-prislivya-pro-simyu-family-is-a-haven-in-a-world-heartless> (дата звернення: 05.04.2025).
2. Євангелія Г. Н. І. Христа від Йоана. Святе Письмо Старого та Нового Завіту / пер. тексту о. І. Хоменко, 3-го ЧСВВ. Видавництво отців Василіян «Місіонер», 2007. 1475 с.
3. Йовенко Л. І., Терешко І. Г. Традиційне родинне виховання українців: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Умань : РВЦ «Софія», 2010. 239 с.
4. Мандруючи до зрілості: Виховання для життя в сім'ї, для молоді / за ред. Терези Круль, Марії Рись (пер. з польськ. З. Городенчук). Львів : Свічадо, 2006. 256 с.
5. Мандруючи до зрілості: Виховання для життя в сім'ї, для підлітків 13–16 років / за ред. Терези Круль, Марії Рись (пер. з польськ. З. Городенчук). Львів : Свічадо, 2003. 224 с.
6. Михайличенко Ю. В. Особливості сімейного виховання у Великій Британії. URL: <https://eprints.cdu.edu.ua/1288/1/122-90-94.pdf> (дата звернення: 07.04.2025).
7. Пантюк М. П.; Величко Н. А. Естетичне виховання учнів молодшого шкільного віку у британській сім'ї. *Zbiór raportów naukowych. „Informacja naukowa i techniczna w planowaniu oraz realizacji badań i wdrożeń projektów”*. Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2014. str. 6-10.
8. Побірченко Н. Традиції родинного виховання в контексті сучасності. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/26/visnuk_24.pdf (дата звернення: 08.04.2025).
9. Правові основи сучасного сімейного виховання. URL: <https://osvita.ua/school/method/297/> (дата звернення: 18.03.2025).
10. Цінності сімейного виховання. URL: <https://paginec.rv.ua/1209/> (дата звернення: 15.03.2025).
11. Червонецька С. Гармонійне виховання дітей в сім'ї у великій Британії: реалії і сподівання. URL : http://www.intellect-invest.org.ua/content/userfiles/files/gnvp/GNVP_SV_8-2.pdf#page=248 (дата звернення: 10.04.2025).
12. Parenting for Everyone. URL: <http://www.parentingforeveyone.com/aboutbook> (дата звернення: 10.04.2025).
13. Vaker J., Hodes D. A Child Protection Routledge, 11 New F. Lane, London EC4P, 2004. 405 p.

УДК 373.5.016:502/504

Воробйова Анастасія,
здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти 21-Б групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доц. Кравець Любов

ІСТОРИЧНІ ВИТОКИ ТА СУЧАСНА ПРАКТИКА: ПОЗАКЛАСНА РОБОТА ЯК ІНСТРУМЕНТ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ

Анотація. Розглянуто історичні витоки та сучасну практику екологічного виховання. Висвітлено перспективи формування екологічної свідомості школярів через позакласну роботу, з особливою увагою до інноваційних підходів. Висвітлено ключові етапи розвитку екологічної освіти – від давніх культур до сучасності, із підкресленням їхнього впливу на формування світогляду, цінностей і екологічної етики. Описано еколого-просвітницьку діяльність викладачів кафедри «Біології, екології та методик їх навчання». Розглянуто успішний проєкт «Регіональний еколого-просвітницький центр «ЕКОХАБ KREMENETS». Відзначено використання цифрових інструментів для екологічної освіти, таких як мобільні додатки та інтерактивні ігри. Загалом стаття підкреслює значення позакласної роботи у формуванні активної екологічної позиції учнів і збереженні природного середовища для майбутніх поколінь.

Ключові слова: екологічне виховання, позакласна робота, екологічна свідомість, етапи розвитку, форми, методи, екологічна компетентність, виховні заходи, цифрові інструменти.

Annotation. The article explores the historical origins and modern practices of environmental education. It highlights the prospects for developing students' environmental awareness through extracurricular activities, with particular emphasis on innovative approaches. The key stages in the development of environmental education are examined — from ancient cultures to the present day — emphasizing their influence on worldview, values, and environmental ethics. The environmental outreach activities of the faculty of the Department of "Biology, Ecology, and Teaching Methods" are described. The successful project "Regional Environmental Education Center 'ECOHUB KREMENETS'" is discussed. The article also notes the use of digital tools for environmental education, such as mobile applications and interactive games. Overall, the article emphasizes the importance of extracurricular work in shaping students' active environmental position and preserving the natural environment for future generations.

Keywords: environmental education, extracurricular activities, environmental awareness, development stages, forms, methods, environmental competence, educational events, digital tools.

Постановка проблеми. За сучасних обставин виховання в дітей відповідального ставлення до навколишнього середовища є не лише важливим завданням закладів освіти, а й пріоритетом усього суспільства. На тлі військової агресії та глобальних кліматичних проблем наша держава зіштовхується з масштабними екологічними викликами, які становлять реальну загрозу національній безпеці та здоров'ю населення. Нині безпечне майбутнє України залежить від наших зусиль і здатності усвідомити масштаб проблем. Вплив на духовні та етично-моральні погляди особистості стає необхідним та значущим. Один із ключових способів його реалізації – екологічна освіта, а саме екологічне виховання.

Екологічна криза нашого часу передусім є кризою духовності й системи цінностей. Сучасне суспільство потребує глибокої трансформації у ставленні до природи, де пріоритетом буде не споживання, а збереження та гармонійна взаємодія. Людина втратила здатність розуміти цінність природи, оскільки в ній домінує споживацьке ставлення та економічні інтереси. Рівень активної екологічної участі настільки низький, що лише 1% населення є активними учасниками екологічних рухів. Отже, екологічна криза – актуальна педагогічна проблема сьогодення, вирішення якої вплине на майбутнє всього людства. Саме тому екологічне виховання відіграє визначальну роль, оскільки світогляд людини

формується ще з дитячих років. Виховання відповідального ставлення до природи в ранньому віці закладає основи для подальшої поведінки, що вплине на ставлення до екологічних проблем у дорослому житті.

Позакласна робота є багатограним і потужним інструментом у виховному процесі та чудово поєднується з еколого-просвітницькою діяльністю. Екскурсії, походи, експедиції, екологічні заходи (сорткування сміття, озеленення, прибирання територій), тренінги, зустрічі з науковцями, співпраця з громадськими організаціями та інші форми позакласної роботи активно залучають учнів до природоохоронної діяльності й сприяють розвитку відповідальності.

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження в галузі сучасної педагогіки активно зосереджені на проблематиці екологічного виховання молодого покоління. У працях сучасних дослідників (С. В. Совгіра, С. О. Грінь, Л. А. Прохорова, та ін.) акцентується увага на важливості формування екологічної свідомості учнів через активні форми навчання та взаємодію з природним середовищем. Описується важливість позакласної роботи у виховному процесі. Вчені підкреслюють, що позакласна діяльність створює сприятливі умови для практичного засвоєння екологічних знань. Наголошується на важливості використання різноманітних методів, а саме: екоакцій, шкільних екологічних гуртків, екскурсій, тощо. Сучасні дослідження висвітлюють ідеї модернізації змісту та форм позакласної діяльності відповідно до актуальних викликів (змін клімату та зростання масштабів глобальних екологічних проблем)

Мета дослідження. Проаналізувати історичні етапи розвитку екологічної освіти, обґрунтувати її значення в сучасному світі, а також розглянути позакласну роботу як ефективний інструмент екологічного виховання в освітньому процесі, проаналізувавши її внесок у формування екологічної свідомості школярів.

Виклад основного матеріалу. Основи екологічної освіти формувалися протягом усієї історії людства. Це відбувалося завдяки практичному досвіду під час вивчення людиною навколишнього середовища. Первісні спільноти накопичували знання про природу шляхом полювання та відбору рослин для споживання в їжу або для використання в обрядах. Людина створювала свій екологічний досвід як землероб і скотар, обираючи ті рослини та тварини, які могли підтримувати та забезпечувати її існування. З часом це призвело до розвитку уявлень про взаємозв'язок людини з природою, що стало основою для подальшого екологічного виховання.

Пізніше, у стародавніх культурах Заходу та Сходу, китайські філософи та давньогрецькі мислителі, такі як Конфуцій та Аристотель, вже активно розглядали питання екологічного виховання через призму взаємозв'язку людини з навколишнім світом. Аристотель підкреслював важливість спостереження за рослинним і тваринним світом, а концепції даосизму (китайського традиційного вчення) акцентували увагу на гармонії людини з природою та всесвітом. Ці культури вчили поваги до навколишнього середовища, хоча систематичного екологічного виховання, як ми його розуміємо сьогодні, не існувало. Знання передавалися через усну традицію, релігійні обряди та практики сільського господарства [5].

Екологічне виховання почало активно формуватися у XVIII столітті, коли Жан-Жак Руссо акцентував увагу на важливості природи в освіті. Він вважав, що екологічне виховання має базуватися на природовідповідності та свободі дитини. У своїй праці *«Еміль, або про виховання»* підкреслював важливість навчання на природі, де діти мають можливість взаємодіяти з навколишнім середовищем [7].

Варто зазначити, що введення терміна «екологія» німецьким природодослідником Ернстом Геккелем у 1866 році стало важливим кроком у розвитку цієї науки. Це також сприяло розвитку екологічної освіти, адже відтоді стало можливим чітко навчати про взаємодію організмів і природи, що є важливим для збереження екологічної рівноваги та вирішення екологічних проблем. Тобто, поява терміна допомогла поєднати теоретичні наукові дослідження з практичними навчальними програмами, що стосуються екології.

Значний вплив на розвиток екологічного виховання мав швейцарський натураліст і педагог Луї Агасіс. Його методи стали базою для розробки екологічних навчальних програм наприкінці XIX – на початку XX століття, що заклало підґрунтя для сучасної екологічної освіти.

Сучасний екологічний рух розпочався у 1960-х роках у зв'язку зі зростанням екологічних проблем. У 1969 році в журналі *Phi Delta Kappan* була опублікована одна з перших статей про екологічне навчання, автором якої став Джеймс А. Свон. Того ж року в *The Journal of Environmental Education* з'явилося перше визначення «екологічна освіта», яке запропонував Вільям Б. Стапп – перший директор з екологічної освіти при ЮНЕСКО. Стаття мала важливе значення для становлення екологічної освіти як окремого напрямку і стала ключовим етапом у її розвитку наприкінці 1960-х років.

Важливою подією стала організація першого Дня Землі у 1970 році. Ще за рік до цього сенатор Гейлорд Нельсон закликав до створення соціального дня з метою залучення громадян та підвищення рівня їх обізнаності. Перша акція Дня Землі відбулася у США та залучила близько 20 мільйонів людей. Її успіх призвів до проголошення «Тижня Землі» як щорічної події [2].

В Україні екологічне виховання почало активно розвиватися на початку XXI століття, що охопило створення навчальних закладів та розробку концепції екологічної освіти.

Фундаментальний внесок у розвиток екологічної освіти та наукового розуміння біосфери зробив український науковець Володимир Вернадський. Учений першим усвідомив, що людина є невід'ємною частиною біосфери, передбачивши необхідність екологічної свідомості та відповідальності за збереження природи.

Значно посприяв розвитку екологічного виховання в Україні В. Сухомлинський. Розглядаючи природу як фундаментальний інструмент формування особистості дитини, він створив унікальну педагогічну систему, у якій навколишній світ виступає джерелом знань, естетичних відчуттів і практичних умінь. Педагог двічі на тиждень проводив заняття просто неба, стверджуючи: «Ми йшли в природу – вчилися думати». Василь Сухомлинський вважав, що природа не виховує автоматично, а лише через активну взаємодію, і тому діти повинні усвідомлювати себе частиною природного світу [6].

Отже, історія розвитку екологічного виховання пройшла складний і тривалий шлях. Незважаючи на це, реалії сьогодення вражають: сучасний світ зіштовхується з безліччю екологічних проблем, які є критичними й загрожують існуванню людства та планети в цілому. Спостерігаються глобальні екологічні зміни, що призводять до зменшення біорізноманіття та деградації природних екосистем. Вирубка лісів і забруднення Світового океану – найбільш небезпечні процеси, через які живі організми втрачають середовище існування, а природні ресурси вичерпуються.

За даними IPBES, лише 25% земель залишаються вільними від людського впливу, а до 2050 року прогнозується скорочення цієї площі до 10% [4].

Бачимо, що людство опинилося на межі екологічної катастрофи, що потребує негайних змін у ставленні до природи шляхом формування свідомого та відповідального покоління. Школа як осередок освіти та виховання відіграє ключову роль у цьому процесі. Проте, обмежитися лише дисциплінами природничого спрямування недостатньо. Саме позакласна робота, яка включає різноманітні форми та методи, відкриває широкі можливості для ефективного екологічного виховання.

Чудовим прикладом впровадження екологічного виховання в позакласну роботу є діяльність доцента, кандидата біологічних наук Ольги Ігорівни Дух та викладацького колективу кафедри біології, екології та методик їх навчання КОГПА ім. Тараса Шевченка. Головною ідеєю є формування екологічної компетентності майбутніх учителів шляхом комплексного використання екологічних форм і методів на практиці у Новій українській школі (НУШ).

Здобувачі вищої освіти під керівництвом Ольги Ігорівни та інших викладачів запровадили цікаві форми і методи позакласної роботи, а саме: уроки доброти, тиждень екології, екологічні ігри та завдання, еколого-туристичні походи, екологічні екскурсії, екологічні акції та фестивалі, підготовка плакатів, газет, журналів разом із батьками тощо.

Крім того, у 2021 році був успішно впроваджений у діяльність гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка проєкт «Регіональний еколого-просвітницький центр «ЕКОХАБ KREMENETS». Центр працює над впровадженням концепції «Zero Waste» у навчальний простір. Він допомагає змінити світогляд і звички молоді, наголошуючи, що кожен несе відповідальність за захист клімату.

Викладачі кафедри Оксана Костянтинівна Галаган та Ольга Ігорівна Дух пройшли початкові курси й стали сертифікованими Zero Waste-тренерами.

Також, результатом їхньої роботи стала серія настільних екологічних ігор: «Зелене місто майбутнього», «Мережа життя», «Екополія», «Кеер Cool», «Водний слід», «Еко Мемо» та інші. Кожна з них має значний освітній потенціал, надихаючи гравців активно долучатися до боротьби за чисте та здорове довкілля.

Неодноразово були проведені майстер-класи з навчання сортування побутових відходів та роздільного їх збору. Організовано виставки еко-товарів, які є альтернативою одноразовим речам та підсилюють свідоме споживання [1].

Викладачі кафедри навчають студентів активно використовувати цифрові інструменти для передавання екологічних знань дітям. Серед цих інструментів – електронні курси, відео, комп'ютерні ігри, мобільні додатки тощо. Усе це ефективно підходить для використання в позакласній роботі. Цифрові інструменти можуть не лише урізноманітнити навчання, але й сприяти кращому засвоєнню матеріалу завдяки інтерактивному підходу. Цікавим прикладом є цифровий інструмент «My Tree-iTree» – застосунок для визначення екосистемних послуг дерев. Його активно використовують доценти кафедри Ольга Дух та Неля Цицюра в еколого-просвітницькій діяльності [8].

У статті «Реалізація неформальної екологічної освіти молоді в діяльності громадських організацій», авторами якої є О. І. Дух, О. К. Галаган, І. М. Михайлюк, зазначено, що «громадські об'єднання можуть ефективно здійснювати екологізацію культурно-освітнього простору молоді шляхом організації навчальних курсів, тренінгів, майстерень за індивідуально-творчими потребами із включенням в освітню програму екологічного компоненту, що дозволить формувати еколого-орієнтовану свідомість і діяльність». Кафедра активно співпрацює з представниками регіональних природоохоронних та культурних установ. Прикладами є Кременецький ботанічний сад, НПП «Кременецькі гори», Кременецький краєзнавчий музей та ЗЗСО.

Досвід громадської організації «Кременецька екологічна ліга» демонструє ефективність таких заходів, як художні еко-майстерні, екологічні фотомайстерні, тренінг «Екологічна освіта громадськості» й навчальний курс «Комп'ютерна грамотність». Ці заходи спрямовані на формування екологічної свідомості учнів через творчість, інтерактивне навчання та практичні завдання в позакласний час [3]. Окрім цього, участь молоді в подібних програмах сприяє формуванню навичок співпраці, аналізу та спілкуванню.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Екологічне виховання пройшло довгий шлях розвитку – починаючи від первісних спільнот і закінчуючи сучасними інноваційними підходами. Протягом століть людство формувало розуміння взаємозв'язку людини і природи, що стало основою для екологічної освіти. У сучасному світі екологічне виховання є ключовим інструментом формування свідомого та відповідального покоління, здатного протидіяти екологічним викликам.

Впровадження позакласних заходів, таких як настільні екологічні ігри, тренінги, художні еко-майстерні, екскурсії та екологічні акції, доводить свою ефективність у розвитку екологічної культури та компетентностей учнів. Приклади діяльності «ЕКОХАБ KREMENETS» та ініціатив громадської організації «Кременецька екологічна ліга» показують важливість інтерактивних і творчих методів у процесі екологічного виховання. Використання сучасних цифрових інструментів у цьому процесі не лише урізноманітнює форми роботи, а й робить їх доступними та цікавими для школярів.

Таким чином, позакласна робота є потужним засобом екологічного виховання, який формує в учнів активну позицію, екологічну компетентність і розуміння необхідності збереження природного середовища для майбутніх поколінь.

У подальших дослідженнях можна зосередитися на тому, як зробити позакласну екологічну роботу цікавішою для дітей. Варто дослідити, які заняття – наприклад, екскурсії, проекти чи ігри – найкраще допомагають виховувати любов до природи. Також можна вивчити, як використовувати сучасні технології, щоб діти краще розуміли екологічні проблеми. Перспективним є залучення до цієї роботи батьків, громадських організацій і місцевих активістів. Це допоможе зробити екологічне виховання більш ефективним і корисним для суспільства. Також актуальним є вивчення міжпредметної інтеграції

позакласної екологічної освіти та розвитку партнерства між навчальними закладами, громадами й екологічними організаціями.

Список використаних джерел

1. Бенера В. Є., Дух О. І., Кондратюк С. М. Інтеграційний підхід у процесі формування екологічної компетентності майбутніх вчителів початкових класів. *Вісник науки та освіти*. 2023. № 10. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/7121/7162> (дата звернення: 21.05.2025).
2. Вікіпедія «Екологічна освіта» URL: https://uk.m.wikipedia.org/wiki/%D0%95%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B0_%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0?utm_source=perplexity (дата звернення: 08.05.2025).
3. Дух О. І., Галаган О. К., Михайлюк І. М. Реалізація неформальної екологічної освіти молоді в діяльності громадських організацій. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/nvkogpth_2018_10_16.pdf (дата звернення: 21.05.2025).
4. Екодія «Вимирання загрожує мільйону видів тварин та рослин» URL: <https://ecoaction.org.ua/vymyrannia-zahrozhuie-miljonu.html> (дата звернення: 08.05.2025).
5. Неделіна Л. Р. Еволюція підходів до розуміння поняття «екологічна освіта» URL: http://www.dy.nauka.com.ua/pdf/9_2018/106.pdf (дата звернення: 21.05.2025).
6. Отріщенко В. «Погляди в.о. сухомлинського щодо екологічного виховання молодших школярів через навчання в природі» URL: <https://cusu.edu.ua/ua/konferentsii-2014-2015-nr/konferentsiia-24-25-veresnia-2015-roku/seksiia-4/3855-pohlyady-v-o-sukhomlynsko-shchodo-ekolohichnoho-vykhovannya-molodshykh-shkolyariv-cherez-navchannya-v-prirodi#> (дата звернення: 22.05.2025).
7. Педагогічні ідеї Жан-Жака Руссо. URL: <https://www.info-library.com.ua/books-text-497.html> (дата звернення: 21.05.2025).
8. Цицюра Н. І., Дух О. І., Кондратюк С. М. Використання цифрових інструментів для формування знань щодо зміни клімату. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка*. 2024. №18. С. 77–85.

УДК 373.04.16

Данилюк Соломія,
здобувачка другого (магістерського)
рівня вищої освіти 11-ОПН групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доц. Доманюк Оксана

КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 011 ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Анотація. У статті розглядаються ключові компетентності магістрів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки. Окреслено та аргументовано сукупність взаємопов'язаних факторів, які сприяють розвитку міждисциплінарного мислення, практичних умінь, дослідницьких навичок, комунікативної компетентності, інформаційної обізнаності, самостійності, лідерських якостей, критичного мислення та дотримання професійної етики майбутніми педагогами-дослідниками.

Ключові слова: загальні компетентності, педагогічні умови, магістри, освітні, педагогічні науки.

Annotation. The article examines the key competencies of masters in the specialty 011 Educational and pedagogical sciences. It outlines and argues a set of interrelated factors that contribute to the development of interdisciplinary thinking, practical skills, research skills, communication competence, information literacy, independence, leadership qualities, critical thinking, and adherence to professional ethics by future teacher-researchers.

Keywords: *general competencies, pedagogical conditions, masters, educational, pedagogical sciences.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти характеризується зростанням вимог до професійної компетентності педагогічних працівників, зокрема тих, хто здобуває освітній ступінь магістра за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки». Підготовка висококваліфікованих фахівців, здатних до інноваційної педагогічної діяльності, науково-дослідницької роботи та ефективної комунікації в освітньому середовищі, вимагає особливої уваги до формування не лише фахових, але й загальних компетентностей.

Загальні компетентності, як інтегровані особистісні якості, є основою успішної професійної діяльності в будь-якій сфері, включаючи освітню. Для магістрів педагогічних наук вони набувають особливого значення, оскільки визначають їхню здатність до самостійного навчання, критичного аналізу інформації, прийняття обґрунтованих рішень, ефективної співпраці та лідерства в освітньому процесі та науковому середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти досліджуваної проблеми висвітлено в наукових розвідках низки вчених: В. Бондар, О. Дубасенюк, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, Н. М. Князян, Н. Кузьміна, Ничкало, Ю. Чабанський, Г. Троцько та ін. Зміст освіти у вищій школі у наукових працях розкривали Н. Батечко, М. Левшин, С. Сисоєва, О. Савченко, Б. Ступарик, М. Ярмаченко та ін.

Мета дослідження – розкрити загальні підходи до формування компетентностей у магістрів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки.

Виклад основного матеріалу. Загальні компетентності – це інтегровані характеристики особистості, які охоплюють вміння критично мислити, приймати обґрунтовані рішення, працювати в команді, спілкуватися іноземними мовами, використовувати цифрові технології, керувати власною освітньою траєкторією [6].

Поняття «загальні компетентності» визначається як сукупність знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, які забезпечують здатність індивіда ефективно діяти в різних життєвих ситуаціях [4].

Згідно Стандарту вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта Педагогіка для другого (магістерського) рівня вищої освіти, до загальних компетентностей магістра належать:

- здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу;
- здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях;
- навички самостійної роботи, командної взаємодії;
- навички дослідницької діяльності;
- комунікативна компетентність;
- етична відповідальність;
- здатність до навчання впродовж життя [6].

Формування загальних компетентностей вимагає системного підходу, який охоплює зміст навчання, методи, форми організації навчального процесу, а також педагогічну взаємодію між викладачем і студентом.

О. Овчарук зазначає, що загальні компетентності є метапредметними й формуються в міждисциплінарному контексті, забезпечуючи мобільність і конкурентоспроможність випускника у змінному соціальному середовищі [6].

Загальні компетентності магістрів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки є інтегрованим результатом освітнього процесу, що відображає їхню здатність успішно діяти в різних професійних та соціальних ситуаціях, не пов'язаних безпосередньо з їхньою предметною спеціалізацією.

Аналіз наукових досліджень провідних фахівців дозволяє виокремити такі ключові загальні компетентності, необхідні майбутнім педагогам:

1. Професійно-педагогічна компетентність. Здатність розробляти, організовувати та реалізовувати освітній процес з урахуванням сучасних педагогічних концепцій, методик і технологій навчання. Магістри повинні володіти сучасними формами і методами викладання, планування та оцінювання результатів навчання.

2. Науково-дослідницька компетентність. Уміння здійснювати наукові дослідження у галузі педагогіки та освіти, формувати гіпотези, обирати відповідні методи дослідження, інтерпретувати результати, писати наукові статті, аналітичні звіти, магістерські роботи.

3. Інноваційна компетентність. Здатність ініціювати, впроваджувати та супроводжувати освітні інновації, критично мислити та аналізувати ефективність новітніх технологій навчання, гнучко адаптуватися до змін в освіті.

4. Міждисциплінарна компетентність. Володіння знаннями із суміжних наук – психології, філософії, соціології, управління освітою – та вміння інтегрувати ці знання в педагогічну практику.

5. Цифрова компетентність. Здатність ефективно використовувати цифрові технології в освітньому процесі, створювати електронні освітні ресурси, користуватись системами дистанційного навчання, аналізувати дані з освітньої аналітики.

6. Комунікативна компетентність. Уміння ефективно спілкуватися у професійному середовищі, вести публічні виступи, аргументовано відстоювати свою позицію, працювати в команді та організовувати взаємодію між учасниками освітнього процесу.

7. Лідерська та організаційна компетентність. Здатність організовувати колективну діяльність, брати на себе відповідальність, управляти освітніми процесами, мотивувати інших до досягнення цілей, вирішувати конфлікти.

8. Культурна та етична компетентність. Усвідомлення ролі освіти в культурному розвитку суспільства, дотримання професійної етики, принципів академічної доброчесності, толерантності та поваги до культурного різноманіття.

9. Компетентність саморозвитку та самореалізації. Здатність до безперервного професійного розвитку, саморефлексії, самооцінювання результатів своєї діяльності, відкритість до нових знань і змін.

Ці компетентності є основою для формування сучасного магістра освіти, який здатен ефективно функціонувати в умовах динамічного освітнього середовища, впроваджувати інновації та бути лідером змін. Формування таких компетентностей у магістрантів передбачає зміну парадигми навчання: від репродуктивного до особистісно-орієнтованого підходу, де головним завданням стає розвиток не лише професійних, а й загальнокультурних, соціальних, когнітивних умінь студента.

Для результативного формування загальних компетентностей у магістрів спеціальності 011 "Освітні, педагогічні науки" необхідне створення цілісної системи педагогічних умов, які забезпечать глибоку інтеграцію знань, розвиток професійних навичок і формування особистісних якостей сучасного педагога-дослідника. Наведемо приклади.

Міждисциплінарний підхід та інтеграція знань. Освітній процес має будуватися на основі поєднання знань із різних галузей: педагогіки, психології, філософії, соціології освіти, управління. Завдання, що передбачають міждисциплінарний аналіз, формують у студентів цілісне уявлення про освітню сферу, розвивають системне і критичне мислення. Такий підхід сприяє гнучкості професійного мислення, здатності бачити освітні проблеми в широкому контексті та шукати нестандартні шляхи їх розв'язання. Крім того, інтеграція знань забезпечує підготовку фахівців, здатних адаптуватися до швидких змін у сучасному освітньому середовищі, впроваджувати інноваційні підходи та брати участь у розробці складних міжгалузевих освітніх проєктів. [4].

Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів. Використання інтерактивних методів навчання (дискусії, мозкові штурми, рольові ігри, проблемне навчання, проєктна діяльність, кейс-методи), що своєю чергою стимулює пізнавальну активність, розвиває критичне мислення, ініціативність та самостійність у прийнятті рішень. Залучення магістрів до обговорення актуальних проблем освіти, аналізу педагогічних ситуацій сприяє формуванню їхньої власної професійної позиції [2].

Орієнтація на практичну діяльність та професійний контекст. Навчальні плани та програми повинні містити значну кількість практичних компонентів – стажування, педагогічні практики, проєкти, що ґрунтуються на реальних ситуаціях. Це сприяє формуванню професійної готовності та здатності ефективно діяти в умовах освітнього середовища. Особливу увагу варто приділяти участі студентів у вирішенні конкретних педагогічних кейсів, моделюванні професійних ситуацій, розробці навчально-методичних матеріалів. Важливо

також забезпечити супровід практичної діяльності рефлексією та наставництвом з боку досвідчених педагогів, що дозволяє сформувати усвідомлене ставлення до власної ролі в освітньому процесі та підвищити рівень професійної відповідальності [2].

Розвиток дослідницьких навичок та залучення до науково-дослідницької роботи. Участь у наукових семінарах, конференціях, круглих столах, написання наукових статей, курсових та магістерських робіт є важливим елементом підготовки магістрів педагогічних наук. Залучення до наукових досліджень сприяє розвитку аналітичних здібностей, уміння формулювати наукові проблеми, здійснювати пошук та обробку інформації, робити обґрунтовані висновки та представляти результати дослідження. Окрім цього, активна участь у дослідницькій діяльності формує навички академічного письма, логічної аргументації, дотримання принципів наукової етики та академічної доброчесності. Важливим є також розвиток вміння працювати в команді над науковими проектами, що підвищує готовність до колективної роботи у сфері освітніх інновацій [3].

Створення сприятливого освітнього середовища для комунікації та співпраці. Атмосфера відкритості, довіри, взаємоповаги між викладачами і студентами є ключовою для формування комунікативних, соціальних і емоційно-етичних компетентностей. Спільна діяльність у групах, участь у дебатах і проєктах сприяють розвитку навичок конструктивної комунікації, командної роботи та управління конфліктами. Особливу увагу слід приділяти розвитку культури діалогу, уміння слухати і бути почутим, поважати альтернативні точки зору та будувати продуктивну взаємодію в умовах різноманіття. Важливу роль у цьому відіграють міжособистісна підтримка, емоційна безпека, недискримінаційне ставлення, а також застосування педагогіки партнерства. Використання сучасних цифрових платформ для співпраці, організація міждисциплінарних і міжуніверситетських ініціатив також розширює можливості комунікативного зростання та сприяє формуванню професійних мереж [4].

Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес. Активне використання сучасних цифрових інструментів та платформ розширює можливості для навчання, самостійної роботи, пошуку та обробки інформації, а також сприяє розвитку інформаційної компетентності магістрів. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у науково-дослідницькій діяльності, підготовці презентацій, створенні електронних навчальних ресурсів є необхідною умовою для успішної професійної діяльності в інформаційному суспільстві [1].

Надання студентам можливостей для самостійного планування, організації та контролю власної навчальної діяльності, вибору індивідуальних траєкторій навчання, доступу до різноманітних освітніх ресурсів сприяє формуванню навичок самостійного навчання та саморозвитку. Заохочення до рефлексії власної навчальної діяльності та професійного зростання є важливим елементом цього процесу.

Важливо також впроваджувати методики, що стимулюють внутрішню мотивацію студентів, такі як портфоліо досягнень, індивідуальні освітні проєкти, самостійне дослідження професійних тем. Сприяння розвитку навичок тайм-менеджменту, самодисципліни, критичного осмислення власних сильних і слабких сторін дозволяє сформувати в магістрів установку на безперервне навчання впродовж життя – одну з ключових вимог до сучасного педагога в умовах динамічних змін в освіті [5].

Сприяння розвитку лідерських якостей та організаторських здібностей. Залучення магістрів до організації наукових та навчальних заходів, студентського самоврядування, проєктної діяльності, де вони можуть проявляти ініціативу, брати на себе відповідальність та координувати роботу інших, сприяє розвитку їхніх лідерських якостей та організаторських здібностей. Особливо важливо створювати умови, в яких студенти зможуть ініціювати власні освітні або соціальні проєкти, працювати над їх реалізацією від ідеї до результату. Такі практики не лише розвивають навички стратегічного планування, управління ресурсами й комунікації, а й формують впевненість у власних силах, здатність впливати на зміни в освітньому середовищі.

Формування критичного мислення і здатності до аргументованих рішень. Створення ситуацій морального або професійного вибору, обговорення альтернативних поглядів, аналіз суперечливих педагогічних ситуацій дозволяють сформувати вміння оцінювати інформацію, бачити причинно-наслідкові зв'язки, ухвалювати зважені рішення на

основі фактів і логіки. Важливо систематично залучати студентів до аналізу реальних кейсів з освітньої практики, порівняння різних підходів до вирішення проблем, рефлексії щодо власної позиції. Така діяльність сприяє розвитку здатності ставити запитання, виявляти помилки в аргументах, уникати упереджень, що особливо важливо для майбутніх педагогів у їхній професійній, науковій і громадянській діяльності [1].

Обговорення етичних стандартів педагогічної діяльності, аналіз етичних дилем, дотримання принципів академічної доброчесності сприяють формуванню високого рівня професійної культури, розуміння соціальної ролі педагога та відповідального ставлення до своєї діяльності [5].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Формування загальних компетентностей у магістрів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки є пріоритетним завданням сучасної вищої педагогічної освіти, що відповідає вимогам та викликам трансформаційних процесів у сфері освіти. Успішне вирішення цього завдання передбачає наявність цілісної системи педагогічних умов, які сприяють всебічному розвитку здобувачів освіти, формуванню у них здатності до інтеграції знань, критичного мислення, самоосвіти, професійного вдосконалення та активної громадянської позиції.

Забезпечення комплексу педагогічних умов, що включають міждисциплінарність, активне навчання, практичну орієнтацію, дослідницьку діяльність, сприятливе комунікативне середовище, використання ІКТ, розвиток самостійності, лідерських якостей, критичного мислення та професійної етики, сприяє підготовці висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно здійснювати педагогічну та науково-дослідницьку діяльність в умовах сучасних освітніх трансформацій.

Подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на обґрунтування та емпіричну перевірку ефективності окремих педагогічних умов, розробку методичних інструментів та технологій їх реалізації в освітньому процесі закладів вищої педагогічної освіти.

Список використаних джерел

1. Атамчук В. П., Атамчук П. С. Навчально-пізнавальна діяльність майбутніх педагогів крізь призму світоглядних параметрів. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2022. № 42. С. 139–145.
2. Батечко Н. Г. Сучасні підходи до формування змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. № 4. С. 5–20.
3. Мирончук Н. М. Особливості змісту підготовки магістрів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки (Педагогіка вищої школи) в Україні. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*. 2018. № 3. Volume 6. P. 99–103.
4. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ : К.І.С, 2012. 144 с.
5. Саюк В. Зміст освітньо-професійної програми «Педагогічне дорадництво» підготовки магістрів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки. *Проблеми сучасного підручника*. 2020. № 25. С. 149–159.
6. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта Педагогіка для другого (магістерського) рівня вищої освіти. URL: <file:///C:/Users/doman/OneDrive/%D0%BB/66169117572ae471489619.pdf> (дата звернення: 02.05.2025 р.).

УДК 64.044.2

Заєць Вікторія,
здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти 41-СРз групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доц. Фіголь Наталія

КЕЙС-МЕНЕДЖМЕНТ – ІННОВАЦІЙНА ФОРМА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ПРИ ВИРІШЕННІ ПРОБЛЕМ КЛІЄНТІВ

Анотація. У статті розглядається кейс-менеджмент як інноваційна та ефективна форма організації соціальної роботи, спрямована на комплексне вирішення проблем клієнтів. Акцент зроблено на індивідуалізованому підході до надання соціальних послуг, координації дій різних фахівців та установ, а також на посиленні участі самого клієнта у процесі вирішення його життєвих труднощів.

Проаналізовано основні етапи кейс-менеджменту, його переваги та виклики впровадження в українському соціальному контексті. Наведено приклади практичного застосування цього методу у роботі з вразливими категоріями населення. Стаття має на меті популяризувати кейс-менеджмент як ефективний інструмент соціальної підтримки та міжвідомчої взаємодії.

Ключові слова: кейс-менеджмент, соціальна робота, клієнт, координація послуг, міжвідомча взаємодія, індивідуальний підхід.

Annotation. The article considers case management as an innovative and effective form of organizing social work, aimed at comprehensively solving clients' problems. The emphasis is on an individualized approach to the provision of social services, coordination of actions of various specialists and institutions, as well as on strengthening the participation of the client himself in the process of solving his life difficulties.

The main stages of case management, its advantages and challenges of implementation in the Ukrainian social context are analyzed. Examples of practical application of this method in working with vulnerable categories of the population are given. The article aims to popularize case management as an effective tool of social support and interagency interaction.

Keywords: case management, social work, client, service coordination, interagency interaction, individual approach.

Сучасні трансформації у сфері соціальної роботи є відповіддю на низку викликів: посилення соціальної нерівності, зміна демографічної ситуації, міграційні процеси, зростання рівня психоемоційної напруги серед населення тощо. У таких умовах традиційні методи соціальної допомоги часто виявляються недостатньо ефективними, що зумовлює необхідність запровадження інновацій. Інноваційні практики у соціальній роботі — це не лише відповідь на кризові явища, але й інструменти сталого розвитку суспільства. Їх впровадження потребує підтримки на державному рівні, професійної підготовки кадрів та активного залучення громадянського суспільства. Саме так створюється підґрунтя для появи інноваційних практик соціальної роботи з вразливими групами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти практик роботи з вразливими групами, зокрема інноваційних практик, розглядали багато дослідників, серед яких А. Гоней, О. Давидюк, К. Дубич, С. Крупа, О. Макарова і Л. Черенько. Питання кейс-менеджменту як інноваційної практики роботи з вразливими групами розглядали Р. Беркер, О. Савчук, О. Галай, Л. Паттоні.

Мета дослідження – аналіз кейс-менеджменту як інноваційної практики соціальної роботи з вразливими групами населення.

Виклад основного матеріалу. В Україні питання інноваційних практик соціальної роботи почали висвітлювати у 2006 р. Український фонд соціальних інвестицій розглядав інноваційні практики як моделі роботи з вразливими групами у конкретних організаціях. Протягом 2006-2007 рр. цей фонд видав три томи збірника «Інноваційні моделі соціальних

послуг. Проекти Українського фонду соціальних інвестицій», присвячені найкращим тогочасним вітчизняним практикам надання соціальних послуг дітям-сиротам, дітям з інвалідністю, жінкам, які стали жертвами насильства, особам з інвалідністю, особам похилого віку, громадянам, що повернулись з ув'язнення, сім'ям та дітям, які опинились у складних життєвих обставинах, особам, що перебувають у хоспісах, бездомним і безпритульним особам. Представлені моделі навіть у 2020 р. не втрачають актуальності і можуть бути зразками для створення аналогічних соціальних послуг державними і громадськими організаціями або удосконалення послуг, що вже існують [2].

Під інноваційними практиками роботи розуміємо практики у сфері соціальної роботи, які виникли як нові способи задоволення актуальних потреб клієнтів соціальних служб і спрямовані на досягнення максимально ефективного результату як у вирішенні проблем конкретних осіб, що потребують підтримки, так і соціальних проблем суспільства загалом.

У сучасних умовах розвитку українського суспільства впровадження інноваційних підходів у соціальну сферу стає необхідністю, обумовленою трансформацією соціальних потреб населення, гуманізацією соціальної політики та зростанням вимог до якості надання соціальних послуг. Соціальна робота, як ключова сфера взаємодії держави та громадян, зокрема тих, що належать до вразливих категорій, вимагає впровадження нових практик, здатних забезпечити ефективну підтримку відповідно до сучасних викликів.

Вразливими групами населення в Україні традиційно вважаються особи з інвалідністю, громадяни похилого віку, внутрішньо переміщені особи, діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, особи, що опинилися у складних життєвих обставинах, учасники бойових дій (АТО/ООС), безробітні, а також особи без постійного місця проживання. Інноваційні практики соціальної роботи повинні охоплювати всі ці категорії, враховуючи їхні специфічні потреби та соціальний контекст.

Особливістю інноваційних підходів є їхня адаптивність до конкретних умов: вони не обмежуються усталеними організаційними формами чи методами, а можуть бути реалізовані у форматі програмного чи проєктного підходу в межах визначеного часовими рамками періоду, або у формі постійних послуг, які інтегруються в діяльність державних і недержавних суб'єктів соціального захисту. Змістовне наповнення таких практик формується з урахуванням сучасних тенденцій, наявних ресурсів і соціально-культурних особливостей країни.

Варто зазначити, що поняття «інноваційна практика соціальної роботи» є динамічним і контекстуальним. Воно змінюється відповідно до національних пріоритетів соціальної політики, рівня професійної підготовки фахівців, наявності інфраструктури соціальних послуг та ступеня громадянської активності. В українських реаліях інноваційність часто поєднує використання цифрових технологій, мультидисциплінарний підхід до вирішення проблем клієнтів, а також розширення партнерств між державою, громадськими організаціями та бізнесом [2, с. 128].

З упровадженням інноваційних практик роботи з вразливими групами пов'язані і певні труднощі, основними з яких є складність пошуку ресурсів для реалізації на практиці розроблених підходів та узагальнення цих практик для подальшої розробки інновацій. Складність узагальнення інноваційних практик зумовлена їх великою кількістю у різних країнах і організаційною розрізненістю, особливо тих практик, що функціонують на низовому рівні. Крім того, інноваційні практики роботи з вразливими групами охоплюють багато питань, які не можна об'єднувати, що теж ускладнює їх систематизацію.

Саме тому треба розглянути деякі конкретні інноваційні практики роботи з вразливими групами, що вже функціонують в Україні і, вірогідно, будуть поширюватись.

Кейс-менеджмент. Однією з ключових інноваційних форм соціальної роботи, що активно впроваджується в українському контексті, є кейс-менеджмент – цілісний, клієнтоорієнтований підхід до надання соціальних послуг, який передбачає координацію дій між різними установами та спеціалістами з метою задоволення комплексних потреб конкретної особи або сім'ї [4].

Професійна діяльність кейс-менеджера охоплює широкий спектр напрямів роботи з вразливими категоріями населення. Зокрема, вона включає: старіння населення, поведінкового здоров'я (проблеми психічного здоров'я, зловживання хімічними речовинами),

захисту дитинства, інвалідності, навчання (зокрема інклюзивне навчання, навчання впродовж життя), працевлаштування, медичного догляду (амбулаторний, спеціалізована медична допомога, реабілітація, програми страхування), міграції та пошуку притулку, послуг для ветеранів і військовослужбовців тощо.

Кейс-менеджери здійснюють свою професійну діяльність у різних секторах соціальної роботи, охоплюючи як державні, так і недержавні (громадські, благодійні) структури. Вони працюють як у міському, так і в сільському середовищі, що забезпечує доступність соціальних послуг для клієнтів незалежно від місця їхнього проживання. Основними локаціями здійснення кейс-менеджменту є соціальні служби, заклади охорони здоров'я, навчальні установи, спеціалізовані інституції або безпосередньо домівки клієнтів.

Формати комунікації між кейс-менеджером та клієнтом є різноманітними й охоплюють особисті зустрічі, телефонні дзвінки, а також електронні засоби зв'язку (зокрема відеозв'язок, електронну пошту, месенджери), що дозволяє гнучко організовувати процес надання послуг відповідно до можливостей і потреб клієнта.

Фінансування діяльності кейс-менеджерів має різні джерела. Роботу цих спеціалістів фінансують за рахунок самих організацій, де вони працюють, державних коштів, програм страхування, грантів, фінансування діяльності третіми особами, чи за рахунок коштів самих клієнтів [1; 4].

Метод кейс-менеджменту забезпечує можливість соціальним працівникам та іншим фахівцям, які працюють у одній чи декількох організаціях, координувати зусилля у роботі з конкретним випадком. У межах цього випадку послуги можуть бути надані клієнту в одній або кількох організаціях, що впроваджують різні програми [6].

Попри різноманіття програмних умов, назв, організаційних моделей, парадигм і цілей реалізації, кейс-менеджмент як форма соціальної роботи вирізняється рядом стабільних характеристик, що визначають його сутність і функціональну ефективність. До таких ключових характеристик належать:

1. **Індивідуалізований підхід** — орієнтація на унікальні потреби, ресурси та обставини кожного клієнта, що забезпечує адресність і релевантність наданих послуг.

2. **Комплексність** — охоплення широкого спектру соціальних, медичних, освітніх, юридичних та інших послуг, які можуть бути інтегровані в межах єдиного плану супроводу.

3. **Координація послуг** — активна взаємодія між різними установами, фахівцями та секторами з метою уникнення дублювання зусиль і забезпечення безперервності підтримки.

4. **Активна участь клієнта** — клієнт розглядається як партнер у процесі прийняття рішень, що сприяє зростанню мотивації до змін і підвищенню ефективності втручань.

5. **Орієнтація на результат** — акцент на досягненні конкретних позитивних змін у житті клієнта, що піддаються вимірюванню та оцінці.

6. **Етична основа** — дотримання принципів конфіденційності, автономії клієнта, недискримінації та поваги до його гідності [6].

Ці характеристики дозволяють кейс-менеджменту виступати ефективним інструментом для реалізації інноваційних практик соціальної роботи з вразливими групами в умовах сучасного українського соціального середовища.

Висновки. Сучасна система соціального захисту в Україні стикається з численними викликами, пов'язаними з трансформацією суспільних потреб, демографічними змінами, економічною нестабільністю та наслідками військових дій. У цих умовах впровадження інноваційних практик у соціальній роботі, зокрема кейс-менеджменту, є необхідною умовою для забезпечення ефективного підтримки вразливих груп населення.

Кейс-менеджмент виступає дієвим інструментом індивідуалізованої та комплексної допомоги, що дозволяє забезпечити цілісність, координацію та орієнтацію на результат при наданні соціальних послуг. Його універсальність, адаптивність до різних цільових груп і контекстів, а також етична спрямованість роблять його одним із провідних підходів у реалізації соціальної політики, зорієнтованої на людину.

Таким чином, кейс-менеджмент не лише відповідає на актуальні потреби вразливих груп населення, а й сприяє формуванню сучасної, гнучкої та людиноцентричної моделі соціальної роботи в Україні.

Список використаних джерел

7. Гусак Н.Є. Кейс-менеджмент внутрішньо-переміщених осіб: методичні рекомендації. Київ, 2015. 62 с.
8. Інноваційні моделі соціальних послуг. Проєкти Українського фонду соціальних інвестицій/ За ред. Н.В. Кабаченко. Київ, 2006. 320 с.
9. Макарова О. В., Черенько Л. М. Соціальні послуги для сімей з дітьми: нові виклики та напрямки вдосконалення. *Глобальні та національні проблеми економіки*. 2016. № 10. С. 697-700.
10. Савчук О. М., Галай А. О. Кейс-менеджмент у роботі з внутрішньо переміщеними особами. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2016. 188. С. 70–74.
11. Семигіна Т. В. Соціальна підтримка внутрішньо переміщених осіб. *Український соціум*. 2015. Вип. 2 (53). С. 65-71.
12. NASW Standards for Social Work Case Management (2013) / National Association for Social Workers, 2013. 62 p. URL: <https://www.socialworkers.org/LinkClick.aspx?fileticket=acrzqmEfhIo%3D&portalid=0> (дата звернення: 12.02.2025).

УДК 372.8

Ілларионова Діана,
здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти 21-ДО групи
Науковий керівник:
д. пед. н., проф. Онищук Ірина

АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ЗМІСТ ТА ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ

Анотація. У статті висвітлюються деякі аспекти актуальної проблеми дошкільної освіти – активізації творчого потенціалу зростаючої особистості. Зокрема увага зосереджена на ролі ейдетики у розвитку творчості дітей дошкільного віку та мистецької освіти особистості. Висвітлено основні наукові положення з означеної проблеми та результати експериментальної роботи, підведені висновки та окреслено перспективу подальших наукових пошуків.

Ключові слова. творчість, творчі здібності, ейдетика, мистецька діяльність, діти дошкільного віку, зростаюча особистість.

Annotation. The article addresses key aspects of a pressing issue in preschool education—enhancing the creative potential of the developing individual. It emphasizes the role of aesthetics in nurturing creativity among preschool children and the significance of artistic education in personal development. The paper presents fundamental scientific findings on this issue, outlines the results of experimental work, summarizes key conclusions, and identifies prospects for further research.

Keywords: reativity, creative abilities, eidetics, artistic activity, preschool children, growing individual.

Постановка проблеми. Сьогодні українська держава потребує людей з високим рівнем культури, самобутності, здатних актуалізувати свій творчий потенціал. За висновками, науковців, саме в дошкільному віці закладається фундамент особистості. З огляду на це, розвиток творчості є ключовим завданням освіти дітей дошкільного віку. Якраз Закон України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Базовий компонент дошкільної освіти спрямовані на розвиток у дитини здатності творчо самовизначатися у життєвому просторі відповідно до вікових можливостей [1].

Аналіз наукових досліджень та публікацій. Аспекти розвитку творчого потенціалу зростаючої особистості відображені у працях низки зарубіжних та українських науковців, зокрема:

- сутність творчості як особистісного процесу (І. Зязюн, В. Рибалка, К. Роджерс, В. Шинкарук та інші);
- особливості творчої активності в ранньому онтогенезі (А. Богуш, Н. Гавриш, В. Моляко, О. Кононко, О. Половіна, В. Рогозіна та ін.);
- значення ейдетики у актуалізації природного потенціалу зростаючої особистості (Є. Антошук, К. Дункер, Е. Йенш, О. Кро, О. Лурія, І. Матюгін, Т. Рібо, Г. Фішер).

Одним із ефективних засобів активізації творчого потенціалу зростаючої особистості фахівців називають використання ейдетики в освітньому процесі закладу освіти, дошкільному зокрема.

Отже, відповідно до логіки дослідження виникає необхідність з'ясувати сутність ключових понять – творчість, творчі прояви зростаючої особистості, ейдетика, мистецька освіта та інше.

Мета статті – на основі аналізу психолого-педагогічної літератури висвітлити деякі аспекти активізації творчості дітей дошкільного віку в умовах сучасного закладу дошкільної освіти.

На думку, В. Моляко, В. Рибалки, творчість є особистісним феноменом, завдяки якому відбувається реалізація себе як суб'єкта культури, об'єктивуються творчі можливості, природний потенціал в процесі життєдіяльності через самовираження [4].

Ключовою науковою категорією проблеми творчості є креативність. За висновками науковців, креативність це якість особистості, яка сприяє продукуванню принципово нових ідей; здатність нестандартно розв'язувати будь-які завдання та знаходити ефективні шляхи реалізації мети, об'єктивація власного творчого потенціалу.

Дошкільне дитинство, як період формування фундаменту особистості, є визначальним у розвитку творчого потенціалу дитини, оскільки що саме в цей віковий період розвиваються компоненти самосвідомості – елементарна Я-концепція, більш-менш реалістична самооцінка, здатність до самоконтролю та самореалізації (І. Бех, Г. Васянович, О. Кононко та інші) [3].

Розвиток творчості, творча активність, дітей дошкільного віку зумовлена потребою дітей у самопізнанні, прагненні вирізнитися з-поміж інших. Зокрема, діти старшого дошкільного віку виявляють прагнення активно реалізувати себе, об'єктивувати для інших та самих себе власні здібності (за А. Аніщук, О. Дронова, А. Гончаренко, Л. Шелестова).

На думку науковців Н. Гавриш, О. Дронової, О. Половіної, А. Шевчук та інших, організація розвивального мистецького середовища орієнтує педагогів на створення сприятливих умов для формування особистісної культури дитини, є дієвим способом структурування змісту та систематизації освітнього матеріалу в нерозривних зв'язках, дає поштовх для створення інноваційних педагогічних технологій, які ґрунтуються на інтегрованому підході до мистецької діяльності.

Таким чином, організація мистецької діяльності дошкільників здійснюється за принципами інтеграції – гармонійного поєднання в різних життєвих ситуаціях фрагментів музики, живопису, поезії, літературних уривків, театралізованої дії з виходом на образотворення у різних видах художньої діяльності – ліпленні, малюванні, аплікації, музикуванні, мімічних та пантомімічних етюдах.

Поєднання завдань, спрямованих на розвиток творчої активності, ініціативності, образного мислення, уяви та фантазії, сприйнятливості до краси в навколишньому, збереження й творення краси. На думку фахівців, щоб збагатити середовище і надати йому ознак «розвивальності», педагог має подбати не лише про наповнення його ігровими атрибутами, художнім матеріалом, правилами, а й надавати можливість дитині вільно виражати себе, об'єктивувати свій творчий потенціал.

Отже, збагаченню змісту та засобів виразності сприятиме інтеграція видів мистецької діяльності зростаючої особистості. До прикладу: малювання–аплікація; ліплення–малювання; конструювання – малювання, ліплення, аплікація, адже це допомагає дитині цілісніше передавати почуття, відтворювати образи, предмети та явища в образотворчій діяльності.

На думку О. Кононко, «першочерговими компонентами творчого процесу є прояви дошкільником оригінального, інтуїтивного, непередбачуваного, мимовільного, імпульсивного,

неусвідомлюваного; другорядними – прояви логічного, рефлексивного, довільного, вмотивованого, усвідомленого. Єдність закладеного природою та набутого дитиною – база для розвитку та збагачення її творчого потенціалу [3].

На сьогодні в сучасних умовах закладу дошкільної освіти широко використовується ейдетика, як ефективний засіб активізації творчості зростаючої особистості.

Логіка наукового пошуку вимагає більш детально розглянути тлумачення поняття «ейдетика». Зазначимо, що «Ейдетика» описувалася ще Аристотелем.

Термін «ейдетика» (від гр. *ейдос* – образ) був уведений у психологію в 30-ті роки ХХ століття німецьким ученим Еріком Йеншем та його однодумцями (О. Кро, А. Рікелем, Г. Фішером та іншими). У вітчизняній освіті про ейдетик у всерйоз заговорили в основному завдячуючи Євгенію Антошуку, керівнику «Української Школи Ейдетики» [4].

Таким чином, «ейдетика» тлумачиться як звукові, тактильні та графічні асоціації. Звідси «ейдетизм» як здатність відтворювати надзвичайно яскравий наочний образ предмета через тривалий час після припинення його дії на органи чуття. Методи ейдотехніки базуються на максимальному використанні образного типу інформації. Фахівці рекомендують використовувати ейдетик у роботі з дітьми дошкільного віку в таких аспектах як: вільні асоціації, які пов'язані з предметними образами; асоціації за кольором; асоціації, пов'язані з геометричними формами; тактильні асоціації; предметні асоціації; звукові асоціації; смакові асоціації; нюхові асоціації та інше.

З метою вивчення досліджуваного явища в повній мірі нами була проведена експериментальна діяльність. Експериментом було охоплено 46 дітей старшого дошкільного віку та вихователі закладів дошкільної освіти № 2 «Золотий ключик» (комбінованого типу), № 3 «Світ гармонії» та № 5 м. Кременця Тернопільської області.

На констатувальному етапі експерименту було досліджено особливості творчої активності та «ейдетичного сприйняття» дітей саршого дошкільного віку.

З цією метою нами *використовувалися такі діагностичні методи, як:*

- спостереження під час самостійної діяльності дітей (фіксувалися творчі прояви, продукування дітьми оригінальних ідей та ін.)
- творчі ігри з елементами ейдетики – зверталася увагу на зацікавленість, активність дошкільників під час виконання завдань;
- опитування та анкетування вихователів ЗДО – результати дали змогу з'ясувати ставлення педагогів до ейдетики та використання її як засобу активізації творчості.

У результаті дослідницької діяльності нами було діагностовано три групи дітей старшого дошкільного віку з початковим, середнім та оптимальним рівнем творчої активності та виявлено певні тенденції.

Аналіз отриманих анкет дав підстави стверджувати, що вихователі ЗДО на приділяють належної уваги проблемі активізації творчих проявів дитиною та не використовують в повній мірою в освітньому процесі ЗДО розвивальний потенціал ейдетики. Зазначена об'єктивує необхідність реалізації експериментальної роботи на формуальному етапі.

На основі аналізу теоретичних джерел і виявлення характерних особливостей методів ейдетики, було виділено *педагогічні умови*, що сприяють ефективному особистісному зростанню дитини:

- 1) заохочення та надання старшим дошкільникам можливості творчо проявити себе;
- 2) актуалізація творчого потенціалу дітей в різних видах діяльності за допомогою елементів ейдетики;
- 3) розширення уявлень педагогів ЗДО щодо ефективності використання ейдетики у розвитку творчості зростаючої особистості. Зазначимо, що кожна з педагогічних умов була нами зреалізована в освітньому процесі закладу дошкільної освіти завдяки інноваційним методам, зокрема евристично-пошуковим, які спрямовувалися на активізацію дивергентного мислення зростаючої особистості та її креативності.

З метою активізації позиції педагогів, відповідальних за розвиток особистості дитини та усвідомлення ними ефективності ейдетики в освітньому процесі ЗДО, були впроваджені такі форми роботи, як:

- тренінг креативності «Радість творчості»;
- консультації на тему «Шляхи розвитку творчого потенціалу дошкільників»;

- семінар-практикум «Ейдетика в сучасному ЗДО».

Оцінка ефективності використання ейдетики в активізації творчості дошкільників здійснювалася шляхом порівняльного аналізу сформованості досліджуваного явища у представників експериментальних (ЕГ) та контрольних груп (КГ).

Аналіз отриманих результатів на контрольному етапі педагогічного експерименту засвідчив ефективність використання ейдетики в активізації творчості зростаючої особистості.

Висновки. Дослідно-експериментальної робота продемонструвала позитивну динаміку у розвитку творчого потенціалу зростаючої особистості. Це доводить ефективність обґрунтованих педагогічних умов, розроблених інноваційних форм та методів, які використовувалися при роботі з дітьми 5-6 року життя та вихователями ЗДО, зокрема ейдетики.

Отже, ейдетика є ефективною методикою активізації природного потенціалу зростаючої особистості, оскільки дозволяє дитині дошкільного віку в ігровій формі із задоволенням реалізовувати свій творчий потенціал.

Перспективу подальшого наукового пошуку вбачаємо у активному впровадженні ейдетики в освітній процес сучасних закладів дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти
https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення 20.04.2025).
2. Кононко О. Дитяча креативність крізь призму Базової програми «Я у Світі»/ *Дошкільне виховання*. 2008. № 7. С. 3–7.
3. Моляко В. О. Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості: монографія; АПН України, Ін-т психології ім. Г.С. Костюка, лаб. психології творчості. Київ : Педагогічна думка, 2008. 207 с.
4. Ейдетика як засіб підготовки дитини до школи / авт.-упоряд. М. Л. Кривоніс, О. Л. Дроботій. Харків : Ранок, 2012. 160 с.

УДК 373.3.016.096

Кальчук Анастасія,
здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти 41-ПО групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доц. Швець Оксана

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ» ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. У статті подано види мультимедіа та мультимедійних додатків, які доцільно використовувати у Новій українській школі під час вивчення курсу «Я досліджую світ». Авторкою представлено та проаналізовано, що доцільним є застосування в практиці початкової освіти окремих видів додатків мультимедіа: мультимедіа-презентації, мультимедіа-тренажери, електронні мультимедіа-видання, бо вони стимулюють розумову активність та розвивають пізнавальний інтерес до навчання загалом та інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

Ключові слова: пізнавальний інтерес, молодший школяр, уроки «Я досліджую світ», мультимедійні технології, мультимедійні додатки, розумова активність.

Annotation. The article presents the types of multimedia and multimedia applications that are appropriate to use in the New Ukrainian School during the study of the course «I Explore the World». The author presents and analyzes that it is appropriate to use in the practice of primary education certain types of multimedia applications: multimedia presentations, multimedia

simulators, electronic multimedia publications, because they stimulate mental activity and develop cognitive interest in learning in general and the integrated course "I Explore the World".

Keywords: *cognitive interest, junior high school student, lessons «I explore the world», multimedia technologies, multimedia applications, mental activity.*

Постановка проблеми. Мультимедійні технології – одні з перспективних напрямів інформаційних технологій, що найбільш активно розвиваються. На етапі інформатизації суспільства впровадження мультимедіа технологій та їх використання в освітньому процесі є одним із основних факторів інформатизації освіти.

У типових освітніх програмах [6-7] зазначено, що повинні знати учні молодшого шкільного віку з курсу «Я досліджую світ» і які уміння і навички в них повинні засвоїти після вивчення даного предмета. Також тут виділено, які методи повинен використовувати вчитель на уроках, в позаурочний час та на позакласних заняттях. Значна увага приділяється словесним і наочним методам навчання, застосуванні мультимедіа для навчання учнів під час вивчення курсу «Я досліджую світ», бо вони сприяють кращому оволодінню уміннями розумової діяльності: сприйманню, мисленню, уявою, пам'яттю, мовленням.

Загальний аналіз останніх досліджень та публікацій. У сучасних науково-педагогічних джерелах акцентується увага на високому потенціалі мультимедійних ресурсів (Н. Савченко, О. Шликова та ін.). Зокрема, у роботах Ю. Казакова, Л. Шевченко розкрито педагогічні умови застосування медіаосвіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів. Окремі аспекти використання інформаційних технологій у практиці початкового навчання досліджувались в працях О. Суховірського, В. Шакотько, О. Шиман та ін. Крім того, на сьогодні набуто певний практичний досвід використання мультимедіа у початковій ланці навчання (Ю. Громова, І. Мураль, Л. Югова та ін.), який свідчить про невпинний інтерес педагогів-практиків до пошуку шляхів ефективного використання мультимедіа [1-8], тому вважаємо за необхідне дослідити цю проблематику детальніше. **Мета публікації** – описати особливості розвитку пізнавального інтересу в молодших школярів на уроках «Я досліджую світ» засобами мультимедійних технологій.

Виклад основного матеріалу. Афоризм Йогана Фрідріха Гербарта: «Смертний гріх учителя – бути нудним» часто визначає розуміння педагогом місця пізнавального інтересу в навчанні, який розглядається ним як інструмент пожвавлення навчального процесу, що перебуває в його руках [8, с. 37]. Пізнавальний інтерес – це засіб активізації пізнавальної діяльності учня, ефективний інструмент учителя, що дозволяє йому зробити процес навчання привабливим, виділити в навчанні саме ті аспекти, які зможуть залучити до себе мимовільну увагу учнів, змусять активізувати мислення, хвилюватися і переживати, захоплено працювати над навчальним завданням [3].

У Новій українській школі (далі – НУШ) школі формування предметної природознавчої компетентності в молодших школярів передбачає розвиток допитливості, прагнення шукати і пропонувати нові ідеї, самостійно чи в групі спостерігати та досліджувати, формулювати припущення і робити висновки на основі проведених дослідів, пізнавати себе і навколишній світ шляхом спостереження та дослідження [1, с. 2]. Інтегрований курс «Я досліджую світ» передбачає засвоєння молодшими школярами знань, які допомагають формуванню у них цілісного погляду на навколишній світ, розуміння учнями його матеріальності і пізнаваності, сприяють розвитку особистості дитини. Важливим засобом активізації пізнавального інтересу сучасних школярів є використання у навчальному процесі різних освітніх технологій. Одним з напрямів активізації пізнавального інтересу є включення у навчальний процес сучасних інформаційних технологій. Їхнє використання допомагає вчителям перейти від пояснювально-ілюстративного способу навчання до діяльнісного, при якому дитина стає активним суб'єктом навчального процесу, що сприяє усвідомленому засвоєнню знань учнями під час уроків. Застосування гаджетів виступає однією з обов'язкових умов успішного проведення уроку, реалізацією його цілей та формуванням інформаційно-цифрової компетентності в учнів молодшого шкільного віку. Ураховуючи роль мультимедіа у навчанні, вважаємо за необхідне виокремити такі його основні види: апаратні й програмні засоби. Так, серед *апаратних засобів* розрізняють основні й спеціальні. До основних засобів мультимедіа відносимо: комп'ютер, мультимедіа-монітор, маніпулятори (миша, клавіатура, трекбол,

графічний планшет, світлове перо, тачпад, сенсорний екран, pointing stick, ігрові маніпулятори – джойстик, геймпад). Зокрема, останнім часом особливої уваги заслуговує використання в практиці навчання графічних планшетів (дигитайзер) – пристрій для введення графічних зображень безпосередньо до комп'ютеру за допомогою плоского ручного планшета й спеціального пера. До спеціальних засобів відносяться приводи CD-ROM, TV-тюнери, графічні акселератори, звукові плати, акустичні системи [8]. Програмні засоби мультимедіа включають в себе мультимедійні додатки й засоби створення мультимедійних додатків. Так, до мультимедійних додатків навчального призначення можна віднести: мультимедіа-презентацію; слайд-шоу; електронний звіт; мультимедіа-доповідь; електронний журнал; віртуальний тур; мультимедіа-видання; flash-, shockwave-ігри (навчальні ігри, розміщені, як в Інтернеті (on-line), так і на різних носіях (off-line); мультимедіа-тренажери; навчальні мультимедіа-системи; лінгвістичні мультимедіа-системи; мультимедійні Internetресурси.

Серед засобів створення мультимедійних додатків розрізняють: редактори відеозображень, графічні редактори, засоби обробки звукової інформації, програми для маніпуляції із сегментами зображень, програми для реалізації гіпертекстів. Наприклад, на даний час існує znana кількість редакторів відеозображень, якими вчитель може скористатись для створення мультимедіа-дodatка. Зокрема: Aurora Media Workshop 3.4.42 – програма, яка містить універсальний набір інструментів для виконання основних операцій з відео й аудіо файлами; Free Video Dub – програма для простого і швидкого редагування відео; Avidemux – програма для редагування й обробки відео, конвертування файлів з одного формату в інший; UVScreenCamera – програма для створення відеопідручників, демо-роликів і презентацій у форматі SWF, AVI, UVF, EXE, FLV, GIF-анімація із звуком [5, с. 13]. Окрім того, UVScreen Camera дозволяє записувати маніпуляції, які відбуваються на екрані (рух курсору миші, натискання на клавіатурі тощо); VideoCharge – програма для різання, склеювання і конвертування відео і звукових файлів, створення скріншотів (знімків екрану) тощо.

Використання мультимедійних технологій у навчальному процесі початкової школи вимагає врахування низки факторів: особливості психофізіологічного розвитку учнів молодшого шкільного віку; особливості навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів; дидактичний потенціал мультимедійних технологій, орієнтованих на початкову школу; особливості використання мультимедіа у навчанні; вимоги до впровадження мультимедіа у навчальному процесі початкової школи (вимоги до влаштування й обладнання комп'ютерних класів; до організації роботи молодших школярів з мультимедіа продуктами; ергономічні вимоги до мультимедіа продуктів; вимоги до змісту навчального матеріалу в електронному ресурсі).

З огляду на зазначене, вважаємо доцільним застосування в практиці початкового навчання окремих видів мультимедіа додатків: мультимедіа-презентації, мультимедіа-тренажери, електронні мультимедіа-видання [9, с. 37]. У закладах загальної середньої освіти все частіше для реалізації цілей уроку використовують різноманітні Інтернет-ресурси (Education.com, Kahoot.it, Quizalize.com, Nearpod.com, Mentimeter.com., Plickers.com та інші), що покращує сприйняття та засвоєння знань, умінь та навичок здобувачів освіти, підвищує пізнавальну активність та сприяє зміцненню зацікавленості учнів предметом «Я досліджую світ» [3].

В рамках нових вимог, що пред'являються до освіти у зв'язку з розширенням та поглибленням процесів демократії в сучасному суспільстві, вирішенням проблем економічної та політичної реформ, передбачається, що її зміст має давати можливість вибору кожному учню індивідуальної траєкторії свого розвитку, області для самореалізації, що забезпечується розвитком пізнавального інтересу. З цього логічно випливає необхідність переоцінки прямого та опосередкованого педагогічного впливу у процесі навчання для централізації позиції дитини в процесі освітньої взаємодії з навколишнім світом. Це дозволить інтенсифікувати внутрішні рушійні сили розвитку пізнавального інтересу учнів. Проблема розвитку пізнавального інтересу у процесі навчання має багатовікову історію. Ще кілька століть тому було зазначено, що жодне навчання не буде по-справжньому

повноцінним, якщо дитина не виявляє інтересу до навчальної діяльності. Це твердження є актуальним і сьогодні.

Пізнавальний інтерес – фундамент, у якому має будуватися освітній процес, необхідна умова становлення повноцінної особистості. Аналіз стану проблеми пізнавального інтересу на практиці сучасних шкіл показав його недостатній рівень у задоволенні вимог освіти. У молодших школярів спостерігається переважання низького рівня розвитку пізнавального інтересу, який на момент закінчення початкової школи більшість дітей так і залишається на рівні цікавості. На нашу думку, велика роль розвитку пізнавального інтересу належить початковому етапу навчання. Це підтверджується психолого-педагогічними дослідженнями. Навчальна діяльність починає формуватися у дітей віком від 6 до 10 років. На її основі у молодших школярів виникає теоретична свідомість та мислення, розвиваються відповідні їм здібності (рефлексія, аналіз, уявне планування); у цьому віці у дітей відбувається також становлення потреб та мотивів навчання. Неабияку роль у розв'язанні цього завдання відіграє інтегрований курс «Я досліджую світ». Метою навчальної програми «Я досліджую світ» у 1-2 класах є особистісний розвиток молодших школярів на основі формування цілісного образу світу в процесі засвоєння різних видів соціального досвіду, який охоплює систему інтегрованих знань про природу і суспільство, ціннісні орієнтації в різних сферах життєдіяльності та соціальної практики, способи дослідницької поведінки, які характеризують здатність учнів розв'язувати практичні задачі. Тематичну основу курсу складають змістові лінії, які визначені Державним стандартом початкової освіти і охоплюють складники названих вище галузей в їх інтегрованій суті, а саме: «Людина» (пізнання себе, своїх можливостей; здорова і безпечна поведінка); «Людина серед людей» (станданти поведінки в сім'ї, в суспільстві; моральні норми; навички співжиття і співпраці); «Людина в суспільстві» (громадянські права та обов'язки як члена суспільства. Пізнання свого краю, історії, символів держави. Внесок українців у світові досягнення); «Людина і світ» (толерантне ставлення до різноманітності світу людей, культур, звичаїв); «Людина і природа» (пізнання природи; взаємозв'язок об'єктів і явищ природи; рукотворний світ людини; відповідальна діяльність людини у природі; роль природничих знань і технологій у житті людини; залежність між діяльністю людини і станом довкілля) [4].

Вихідними моментами розвитку пізнавального інтересу молодших школярів на уроках «Я досліджую світ» є: позитивне ставлення дитини до вчення як соціально значущої діяльності; прагнення до вирішення інтелектуальних завдань, що збагачують дитину новими знаннями, вміннями та навичками [5, с. 13]. Учні у цьому віці цікавляться усіма видами навчальної роботи, але вважають за краще ті, які є складнішими за змістом. Інтереси у шкільному віці характеризуються, переважно, тим, яку мають активність. Специфіка цієї активності – прагнення учнів до нового, що становить найважливіший компонент їх інтересів, у якій найяскравіше дається взнаки його пізнавальна сторона, що становить характерну рису навчальних інтересів. Прагнення до нового – це прагнення до складнішого, складного змісту, що підвищує розумове напруження учнів, активну роботу їхньої думки. Для молодших школярів навчальна діяльність стає провідною і набуває характерних особливостей. Своєрідність навчальної діяльності полягає в тому, що її зміст в основному складають наукові поняття та зумовлені ними узагальнені способи розв'язання завдань, а її основна мета та головний результат – засвоєння наукових знань та відповідних їм умінь. Прикметно, що структура навчальної діяльності складається поступово. Складнішими стають її цілі, які тепер визначаються змістом шкільного навчання. Оволодіння останніми вимагає не тільки активності, але й формування в учнів нових дій, найважливішими серед яких є мислительні та мовні. Вони необхідні для усвідомлення навчального завдання, розуміння його змісту, розкриття внутрішніх та причинно-наслідкових зв'язків об'єктів пізнання тощо. Їм підпорядковуються мнемічні, уявні, практичні, розумові та інші дії. Конкретне співвідношення різних дій залежить від етапу навчання та його змісту. Специфічними є і навчальні ситуації. По-перше, молодші школярі мають засвоїти на уроках «Я досліджую світ» загальні способи виділення властивостей предметів чи явищ та розв'язання певних конкретно-практичних завдань. По-друге, відтворення зразків таких способів є основною метою навчальної діяльності. Учитель ставить молодших школярів у такі умови, що вони починають шукати загальний спосіб розв'язання всіх конкретно-практичних завдань певного типу. Під

керівництвом вчителя початкової школи учні знаходять і формулюють потрібний спосіб. Наступний етап роботи – відтворення окремих операцій цього способу та засвоєння системи правил щодо його використання. Надалі, зустрічаючись із відповідними конкретно-практичними завданнями, учні відразу застосовують загальний спосіб їх розв'язання [2, с. 92].

Однією з найважливіших психологічних вимог до організації навчання в Новій українській школі є викладання більшості тем та розділів програми на основі розумових ситуацій, які відразу орієнтують школярів на засвоєння загальних способів розв'язання завдань певного типу. Діяльність учнів початкової школи в освітніх ситуаціях складається з дій різного типу, особливе місце серед яких займають розумові дії. Саме за допомогою останніх учні відтворюють і засвоюють зразки загальних способів розв'язання завдань та загальні прийоми визначення правил їх застосування. Окремим завданням освітнього процесу на цьому етапі є спеціальне формування в учнів системи необхідних розумових дій. Без цього засвоєння програмового матеріалу проходитиме поза межами навчальної діяльності, тобто формально, шляхом механічного запам'ятовування словесних характеристик понять чи прийомів. Навчальній діяльності притаманні певні загальні закономірності, які слід враховувати, організовуючи процес її формування. Передусім необхідно систематично залучати дітей до навчальних ситуацій, разом з молодшими школярами знаходити й демонструвати відповідні розумові дії, а також дії контролю й оцінки. Важливо домагатися усвідомлення школярами суті освітніх ситуацій та послідовного відтворення всіх дій. Фактично, йдеться про необхідність на початках використання практичних робіт розгорнуто знайомити учнів з основними компонентами розумової діяльності, забезпечуючи активну участь дітей у її здійсненні. Саме це послугує важливою умовою розвитку пізнавального інтересу дітей, їхнього інтересу до навчання. Ознайомлюючи учнів із послідовністю навчальних дій, слід розрізняти предметні та розумові дії. При цьому важливо домагатися, щоб предметні дії набували розумових форм за належної узагальненості, скороченості («згорнутості») та усвідомленості [1, с. 13].

Наприкінці другого та у третьому класі учні поступово починають виконувати окремі компоненти розумової діяльності на уроках «Я досліджую світ» шляхом саморегуляції. Передусім це стосується розуміння загального способу вирішення завдання та визначення власних можливостей під час розв'язання тих чи інших конкретно-практичних завдань. Особливої уваги вимагають розумові дії, спрямовані на виділення й відображення головних, істотних характеристик предмета, що вивчається. Такі дії інтенсивно формуються в II – III класах: виконати певні мислительні, практичні та розумові дії у практичній роботі з використанням мультимедійних технологій. У 3 класі передбачають практичну, самостійну діяльність школярів, оволодіння знаннями, вміннями і навичками. Особливе місце серед словесно-наочно-практичних методів займають практичні роботи з приладами (компасом, термометром, глобусом, телурієм тощо), планом і картою, а розпізнавання і визначення предметів природи, вирощування рослин на навчально-дослідній земельній ділянці. В умовах дистанційного навчання важко було залучати дітей до виконання практичних робіт, передбачених програмою, але на допомогу вчителям стали мультимедійні технології: вчителі могли демонструвати учням, як і що робити, а учні хоча б відтворювати за вчителем запропоновані дії [3].

Не менш важливими є вміння самостійно ставити перед собою навчальні завдання перед вирішенням тих чи інших конкретно-практичних завдань, хоча на його формування звертають недостатньо уваги. В умінні перетворювати конкретно-практичні завдання в навчально-теоретичні виявляється найвищий рівень розвитку розумової діяльності молодших школярів. Наприклад, у 4-му класі діти починають працювати із приладами (компасом, термометром, глобусом, телурієм тощо). Наприклад, розглядаючи тему «Повітря навколо нас. Термометр», учні вивчають будову термометра, виконують різні досліди, які пояснюють принцип його роботи, та вчаться ним користуватися. Після цього проводиться практична робота, під час якої учні вимірюють температуру повітря (у класі, коридорі, на вулиці), свого тіла, води (в акваріумі, з криниці, водопроводу). Результати спостережень записуються в зошитах з друкованою основою або електронних зошитах. Учень прагне знайти загальний спосіб розв'язання серії конкретно-практичних завдань, а не намагається

методом спроб і помилок вирішувати кожну окремо. Формулюється такий спосіб через теоретичний аналіз кількох завдань та знаходження спільного в їх умовах. Упродовж молодшого шкільного віку помітна певна динаміка ставлення дітей до навчання, що пов'язано з розвитком пізнавального інтересу. Спочатку діти оцінюють його лише як діяльність, до якої схвально ставляться дорослі, згодом їх починають приваблювати окремі розумові дії, і нарешті, вони прагнуть самостійно перетворювати конкретно-практичні завдання в навчально-теоретичні, цікавлячись внутрішнім змістом навчальної діяльності, демонструючи пізнавальний інтерес [9, с. 42]. Вирішальною умовою виникнення інтересу до окремих курсу «Я досліджую світ» є виділення у свідомості дітей специфічного змісту цієї наукової галузі. Для молодшого школяра, по суті, будь-яка діяльність може бути джерелом та стимулом пізнавального інтересу. Цей вік характеризується слабкою керованістю пізнавального інтересу з боку самого учня, тому що їхня вольова сфера розвинена гірше, ніж емоційна чи інтелектуальна [8]. Проте вольові процеси у цей період теж переживають інтенсивний розвиток. Це створює реальні умови для перетворення допитливості молодшого школяра на стійкий пізнавальний інтерес.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок.

Підсумовуючи, доцільно виділити, що використання мультимедійних технологій на уроках «Я досліджую світ» сприяє: підвищенню якісного рівня використання наочності на уроці; зростанню продуктивності уроку; реалізації міжпредметних зв'язків; логізації й структуруванню навчального матеріалу, що значно підвищує рівень знань учнів; зміні ставлення школярів до комп'ютера: вони починають сприймати його не як сучасну іграшку, а як універсальний інструмент для ефективної роботи в будь-якій галузі людської діяльності; зростанню продуктивності уроку. *Перспективи подальших розвідок вбачаємо у розробці методичних рекомендацій для вчителів НУШ щодо використання програми Free Video Dub для роботи з відео.*

Список використаних джерел

1. Андрієвська В. М. Проєктування дидактичних ситуацій у навчанні молодших школярів з використанням комп'ютера : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : 13.00.09 «Теорія навчання». Харків, 2009. 20 с.
2. Вовк С. В. Використання інформаційних технологій у процесі методичної підготовки майбутніх учителів біології. *Альянс наук: вчений – вченому: матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф., 15–16 берез. 2012 р.: у 6 т.* Дніпропетровськ : Біла К. О., 2012. Т. 4: Педагогіка і психологія вищої школи. С. 91–93.
3. Волошин О. Розвиток пізнавальних інтересів на уроках предмета «Я досліджую світ» за допомогою освітніх технологій. URL: [zb.pdf\(udpu.edu.ua\)](http://zb.pdf(udpu.edu.ua)) (дата звернення: 13.04.2025)
4. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 12.04.2025).
5. Кулакова Г. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів засобом мультимедійних технологій. *Інновації в початковій освіті: досвід, виклики сьогодення, перспективи: матеріали I науково-практичної інтернет-конференції здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти першого року навчання факультету початкового навчання ХНПУ імені Г. С. Сковороди (17 травня 2022 р., м. Харків) / за заг. ред. д. пед. н., доц. В. В. Ушмарової.* Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2022. Ч. 2. С.13.
6. Типові освітні програми для 1-2 класів НУШ. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 1-2 клас. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Шияна Р. Б. 1–2 клас. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf> (дата звернення: 12.03.2025).
7. Типові освітні програми для 3-4 класів НУШ. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 3-4 клас. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Шияна Р. Б. 3–4 клас. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/3-4-dodatki.pdf> (дата звернення: 19.02.2025)
8. Селецька Л. Є., Прокопов С. О. Технічне та програмне забезпечення доповідей, підготовлених з використанням мультимедійних технологій. URL: [16_12_2022.pdf\(lvduvs.edu.ua\)](http://16_12_2022.pdf(lvduvs.edu.ua)) (дата звернення: 12.03.2025).

9. Суховірський О. Психологічні передумови використання комп'ют. засобів і технологій в початковій школі. *Проблеми почат. ланки освіти в контексті розвитку світових тенденцій: матеріали міжнародн. наук.-практ. конф.* Київ ; Хмельницький ; Івано-Франківськ, 2003. С. 37–42.

УДК 371.134

Мазур Вікторія,
здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти 31-ДО групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доц. Доманюк Оксана

ВИКОРИСТАННЯ МОДЕЛЕЙ У ОЗНАЙОМЛЕННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДНЯМИ ТИЖНЯ

Анотація. У статті розглядається проблема формування уявлень про час у дітей дошкільного віку. Акцент зроблено на доцільності використання наочних моделей як ефективного засобу для ознайомлення з послідовністю, назвами та ознаками днів тижня. Підкреслено, що моделі (схеми, таблиці, кола, сюжетні зображення) сприяють кращому запам'ятовуванню, розвитку логічного мислення, орієнтуванню в часі. Окрему увагу приділено використанню різних видів моделей у ігровій, мовленнєвій, образотворчій діяльності.

Ключові слова: дошкільний вік, час, дні тижня, моделі, орієнтування в часі, наочність.

Annotation. The article addresses the issue of developing time-related concepts in preschool-aged children. Emphasis is placed on the appropriateness of using visual models as an effective tool for familiarizing children with the sequence, names, and characteristics of the days of the week. It is highlighted that models (such as diagrams, tables, circles, and story-based illustrations) enhance memory retention, promote the development of logical thinking, and support time orientation. Special attention is given to the use of various types of models in play-based, speech, and artistic activities.

Keywords: preschool age, time, days of the week, models, time orientation, visual aids.

Постановка проблеми, її зв'язок із важливими завданнями. Усі події в житті відбуваються в межах простору і часу, що впливає на наше сприйняття та розуміння навколишнього світу. Хоча ми часто не усвідомлюємо цього, наше життя невід'ємно пов'язане з його законами, і ми живемо, орієнтуючись на них.

Уміння орієнтуватися в часі та ефективно ним управляти є важливим для людей різного віку та професій. Це включає здатність адаптуватися до змін, приймати швидкі рішення та правильно використовувати надані можливості. Час відображає розвиток не лише окремої людини, а й суспільства та природи загалом. Він визначає ритм нашої діяльності, а також впливає на соціальні взаємини, формуючи структуру нашого повсякденного життя. Щодня ми користуємося часом, орієнтуючись на годинники та календарі, де одиниці виміру – хвилина, година, доба, тиждень, місяць і рік – складають послідовну систему, де кожен наступний етап залежить від попереднього.

Час має низку ключових характеристик: він безперервний, незворотний і невидимий. Для дітей час зазвичай сприймається через конкретні події, які повторюються в їхньому житті, що допомагає їм краще розуміти його суть. Діти засвоюють часові інтервали через безпосередній досвід, тому важливо ввести їх у поняття тривалості, ритмічності та послідовності через різноманітні види діяльності. Це допоможе сформувати у них розуміння структури часу і значення його вимірюваних одиниць у повсякденному житті. Тому, знайомлячи дітей з основами часових інтервалів, ми забезпечуємо фундамент для їхнього майбутнього розвитку й орієнтації в складному світі, де час є ключовим фактором [1].

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Формування часових понять у дошкільників досліджували багато вітчизняних та зарубіжних науковців. Серед них можна виокремити таких дослідників: **Ж. Піаже** – швейцарський психолог, який досліджував розвиток пізнавальних функцій у дітей. Він вважав, що розуміння часу формується поступово й залежить від розвитку когнітивних процесів. **О. Бакаленко** – вітчизняний науковець, яка вивчала проблему формування часових уявлень у дітей дошкільного віку та їхній вплив на розвиток логіко-математичного мислення. **О. Брежнєва** – український педагог, що також займалась дослідженням розвитку часових понять у дітей і розглядала це питання в контексті дошкільної освіти. **Л. Березовська** – український педагог і психолог, що досліджувала особливості формування у дітей дошкільного віку таких абстрактних понять, як час, простір та кількість. **Т. Пагута** – досліджувала процеси формування часових понять у дошкільників в аспекті розвитку їхнього когнітивного потенціалу. **Л. Зайцева** – займалась питанням формування часових уявлень у контексті розвитку загальних когнітивних функцій дітей дошкільного віку.

Ці науковці в своїх працях наголошували на тому, що процес формування у дітей розуміння часу потребує певного етапу розвитку пізнавальних функцій, зокрема, здатності до абстрактного мислення та усвідомлення зв'язків між подіями.

Мета даної публікації – проаналізувати деякі аспекти ознайомлення дітей дошкільного віку з поняттями про час.

Виклад основного матеріалу. Перші уявлення про час починають формуватися в дітей уже в дошкільному віці. Цей процес значною мірою залежить від природних явищ, таких як чергування дня і ночі, зміна сезонів, а також від регулярності щоденних подій, які становлять режим дня. Завдяки цим факторам у дітей поступово розвиваються перші часові орієнтири. Однак, незважаючи на це, усвідомлення часу як послідовності подій або як тривалості залишається складним завданням для дошкільнят. Як зазначає Л. Зайцева, на даному етапі діти ще не здатні точно співвідносити своє суб'єктивне сприйняття часу з його об'єктивним плином. Вони поступово накопичують досвід взаємодії з навколишнім світом, що допомагає формувати їхнє розуміння часу. Цьому також сприяє розвиток мовлення, мислення та усвідомлення власного «Я» у часовому контексті [3].

Процес формування часових уявлень у дітей є складним і характеризується значною нестабільністю. Для малюків важко даються такі аспекти часу, як його плинність, незворотність і циклічність, адже ці поняття не мають конкретних візуальних форм. Крім того, діти стикаються з труднощами в розумінні таких слів, як «рано», «пізно», «вчора», «завтра», оскільки ці поняття є відносними і не мають чітких ознак у навколишньому середовищі [1].

Часові уявлення у дітей включають комплекс знань про основні часові поняття та зв'язки, що формують їхнє цілісне сприйняття реальності. Це є основою для розвитку вищих психічних процесів, таких як увага, пам'ять, мовлення, логічне мислення. Ці навички, у свою чергу, є важливими передумовами для успішного освоєння читання, письма та математичних навичок у подальшому навчанні.

Діти дошкільного віку здатні доволі точно орієнтуватися у коротких проміжках часу, значення яких вони засвоїли через власний життєвий досвід. Якщо повсякденне життя дитини структуроване відповідно до сталого режиму, вона легко визначає час доби: ранок («Ми ще не снідали»), день («Скоро обід»), ніч («Усі сплять»). Проте малюкам значно складніше визначати часові межі подій, що вже відбулися, уявити їхню тривалість, важливість та розташувати у правильній хронологічній послідовності. Це пов'язано з особливістю розвитку їхнього пізнання, коли вони здебільшого орієнтуються на безпосередній досвід і конкретні події, що відбуваються в даний момент [4].

Для дітей старшого дошкільного віку надзвичайно важливо навчитися орієнтуватися в часі самостійно: правильно визначати та називати часові проміжки, розуміти тривалість подій для ефективного планування діяльності, регулювати темп і ритм власних дій відповідно до наявного часу. Це сприяє розвитку таких важливих навичок, як організація власного часу, відповідальність за виконання завдань та здатність до самоорганізації. Вміння оперувати часом також допомагає дітям краще сприймати зміну обставин, розуміти взаємозв'язок між подіями і більш осмислено підходити до виконання різноманітних завдань.

Завдяки цьому діти починають розвивати більш складне уявлення про час, яке буде важливим для їхнього подальшого навчання та розвитку. Важливим є не лише вміння орієнтуватися в часі, а й здатність планувати свої дії, щоб ефективно та результативно використовувати наявний час, враховуючи його обмеження [5].

У процесі формування уявлень про час у старших дошкільників пріоритетними є такі завдання: ознайомлення з добою, тижнем та місяцем як часовими проміжками; формування вміння встановлювати правильну послідовність днів тижня із застосуванням порядкових числівників; навчання визначати назви поточного, попереднього та наступного місяців; знайомство з різними типами календарів і розвиток навичок користування ними [5].

Ознайомлення дітей дошкільного віку з поняттям часу здійснюється поетапно та в логічно вибудованій послідовності. Перш за все, діти знайомляться з основними часовими термінами та поняттями: ранок, день, вечір, ніч, доба, тиждень, місяць, рік. Далі відбувається визначення структури досліджуваного явища, закріплення знань у різних видах діяльності за допомогою наочних та дидактичних засобів, усвідомлення значущості нового знання, а також підбиття підсумків шляхом ознайомлення з часовою послідовністю подій [4].

У сучасному закладі дошкільної освіти дедалі частіше використовуються інноваційні методи ознайомлення з часом, серед яких особливе місце посідає моделювання. Цей метод вважається цінною формою наочності та служить інструментом для систематизації знань, дозволяючи дитині глибше зрозуміти суть явища. Модель – це умовне або реальне відображення дійсності, представлене у спрощеній, схематичній, але зрозумілій формі [3].

Ознайомлення дітей дошкільного віку з днями тижня є важливим етапом у формуванні їхнього розуміння часу та організації повсякденного життя. Для більш ефективного засвоєння цього матеріалу можна використовувати різноманітні моделі, які сприяють розвитку не лише пізнавальних, а й соціальних і комунікативних навичок у дітей. Л. Зайцева [3] зазначає, що моделі можуть бути візуальними, тактильними або інтерактивними, що дозволяє забезпечити наочність і зрозумілість інформації.

1. Візуальні моделі. Один із найефективніших способів ознайомлення дітей з днями тижня — використання візуальних моделей. Це можуть бути спеціально розроблені таблиці, плакати або календарі, на яких кожен день тижня має свій колір, малюнок або символ. Наприклад, кожен день може бути позначений яскравим малюнком або персонажем, що уособлює певну діяльність або подію, яку проводять у цей день (наприклад, понеділок — день навчання, середа — день творчості).

2. Моделі з використанням сенсорних матеріалів. Дошкільники часто краще сприймають інформацію через тактильні відчуття. Використання сенсорних моделей, таких як пластилінові фігурки або об'ємні моделі, допомагає дітям активніше взаємодіяти з навчальним матеріалом. Наприклад, створення моделі тижня з карток або кубиків, де кожен день представлений окремим кольоровим елементом, дозволяє дитині маніпулювати цими об'єктами, змінюючи їх порядок, що допомагає краще запам'ятовувати дні тижня.

3. Ігрові моделі. Інтерактивні моделі, побудовані на основі гри, зазвичай мають великий ефект на дошкільнят. Наприклад, діти можуть використовувати іграшки або м'які кубики для створення уявної моделі тижня. Кожен день тижня має свій образ (наприклад, іграшковий ведмедик для понеділка, зайчик для середи тощо), і під час гри діти на основі ігрових елементів по черзі складають тиждень.

4. Моделі в межах діяльності та ритуалів. Важливо інтегрувати моделі у повсякденну діяльність дітей, включаючи їх у ранкові ритуали, де кожен день буде візуально позначений (наприклад, через таблицю чи календар). Це дає можливість дітям щодня знайомитись із змінами в часі та днями тижня.

5. Цифрові моделі. З розвитком інформаційних технологій можна використовувати інтерактивні цифрові програми або додатки, які дозволяють дітям взаємодіяти з моделями днів тижня через екран. Такі програми часто мають анімацію, інтерактивні елементи, що сприяють не лише розширенню знань, а й розвитку навичок роботи з технологіями [3].

Таким чином, використання моделей при ознайомленні дітей дошкільного віку з днями тижня сприяє розвитку у них не лише розуміння абстрактних понять часу, але й формуванню навичок самоорганізації, що є важливим аспектом у процесі їхнього соціального розвитку.

Комбінація різних видів моделей дає можливість забезпечити всебічне сприйняття та закріплення знань у дітей.

Важливу роль у формуванні часових уявлень у дітей відіграє художнє слово, оскільки воно здатне узагальнити та конкретизувати різні часові інтервали, такі як секунда, хвилина, година, доба, тиждень, місяць, рік та інші. Точність використання цих понять дітьми багато в чому залежить від того, наскільки чітко та конкретно кожен із цих часових еталонів сприймається дитиною, а також від тих асоціацій, які виникають у її свідомості при згадці про той чи інший часовий інтервал. Поглиблення розуміння цих понять можливе через постійну практику та активне сприйняття дитиною різних аспектів часу через образи й уявлення [5].

Формування часових уявлень є найбільш ефективним у процесі практичної діяльності. Тому важливо знайомити дітей з такими часовими інтервалами, які вони можуть безпосередньо сприймати та вимірювати, наприклад, тривалість дії, що відбувається прямо перед ними. Це дозволяє дитині краще розуміти послідовність подій і взаємозв'язок між часом і конкретними моментами життя. Важливо також, щоб час не залишався абстрактним поняттям, а став зрозумілим через реальні ситуації. На повсякденному рівні діти здебільшого не звертають уваги на часові аспекти, тому Л. Березовська рекомендує організовувати спеціалізоване навчальне середовище, де час буде об'єктом цілеспрямованого вивчення. Це включає використання різноманітних приладів, таких як годинники, календарі, таймери та інші засоби, що допомагають уявити і виміряти різні часові проміжки [1].

Для поглиблення і уточнення часових уявлень, набуття більш чіткого розуміння й закріплення цих понять у повсякденному житті, ефективно використовувати методи, що включають дидактичні ігри, вправи, рішення задач, а також тренування на визначення послідовності логічно пов'язаних подій. Наприклад, завдання на оцінку коротких проміжків часу (наприклад, секунд або хвилин), а також вправи на планування дій у межах обмеженого часу, допомагають дітям розвивати здатність орієнтуватися в часових інтервалах і краще розуміти структуру часу.

Л. Іщенко акцентує увагу, що особливу увагу слід приділяти розвитку важливої складової сприйняття – відчуття часу, оскільки сучасні умови життя та праці вимагають від людини здатності точно орієнтуватися в часі, ефективно його використовувати. Саме організована педагогічна діяльність у закладі дошкільної освіти, спрямована на формування часових понять, сприяє розвитку цього відчуття, що є підготовчим етапом до успішного шкільного навчання та соціалізації в подальшому житті. Сприймання часу повинно базуватися на емоційно насиченій, сенсорній основі – через переживання тривалості в процесі діяльності, а також через спостереження за явищами й подіями у природі та соціальному середовищі [4].

Часові уявлення дітей формуються у тісному зв'язку з їхньою повсякденною активністю, де важливу роль відіграє саме організація та структурування їхнього часу. За відсутності цілеспрямованої роботи в цьому напрямку, знання про час, які отримує дитина, залишаються розрізненими і поверхневими. Наприклад, діти шести-семи років часто не здатні правильно називати дні тижня у послідовності, не пов'язують місяці з порами року або важливими подіями, а також не розуміють причинно-часових змін у природі. Ці труднощі можуть спричинятися недостатньою практичною орієнтацією на конкретні часові проміжки в реальному житті.

Завдяки цілеспрямованому навчанню, часові уявлення дітей значно вдосконалюються. Вони стають більш усвідомленими та системними, тісно пов'язаними з практичним досвідом дитини, що дозволяє їй не лише визначати послідовність подій, але й активно використовувати часові поняття для організації своєї діяльності. Таким чином, створення відповідного освітнього середовища, в якому час є важливим елементом, допомагає дитині краще орієнтуватися в часі, формуючи необхідну базу для подальшого навчання та розвитку [3].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Час – одна з найскладніших для засвоєння величин. Його розуміння у дітей формується повільно, на основі тривалих спостережень, практичного досвіду та взаємодії з іншими величинами. Формування часових уявлень у дітей дошкільного віку є надзвичайно важливим для їх інтелектуального та соціального розвитку. Здатність орієнтуватися в часі пов'язана з

оволодінням часовими поняттями, розумінням властивостей часу, вмінням визначати часові інтервали, аналізувати послідовність подій і встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між ними.

Ефективна реалізація цих завдань передбачає цілеспрямовану педагогічну роботу з використанням адекватних методів і засобів навчання, відповідно до вікових особливостей дітей. Робота повинна починатися з розширення чуттєвої бази сприймання часу – шляхом активізації уваги дітей до власних відчуттів, дій, ритму навколишніх процесів та емоційного забарвлення подій. Такий підхід дозволяє забезпечити глибоке й усвідомлене формування часових уявлень як основи для подальшого навчання й повноцінного життя.

Список використаних джерел

1. Березовська Л. Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку : навчальний посібник. ІваноФранківськ : НАІР, 2022. 252 с.
2. Дорошенко Т. М., Мацько В. В. Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень : навчальний посібник. Кременчук : ПП «Бітарт», 2019. 96 с.
3. Зайцева Л. І. Формування математичної компетентності у дітей дошкільного віку : навч. посіб. СТАТУС, 2021. 296 с.
4. Іщенко Л. В. Педагогічні технології супроводження процесу формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку : навч. посіб. Умань: ПП Жовтий О. О., 2013. 149 с.
5. Косенчук О. Г., Новик І. М., Венгловська О. А., Куземко Л. В. Державний стандарт дошкільної освіти : особливості впровадження. Харків : Вид-во «Ранок», 2021. 240 с.
6. Пагута Т. І. Методика формування елементарних математичних уявлень у дошкільників: навч.-метод. посіб. Львів, «Новий Світ-2000», 2020. 300 с.

УДК 37.018.43:004

Майданюк Інна,
здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти 41-ПО групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доц. Швець Оксана

СПЕЦИФІКА ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Анотація. Автором наголошено, що молодший шкільний вік є сприятливим до візуального навчання, тому важливу роль слід відводити використанню електронних освітніх ресурсів. Проаналізовано, що вчителі-практики їх використовують з метою навчання дітей молодшого шкільного віку під час будь-яких типів уроків, а також – проєктної технології. Наведено зразки використання окремих електронних ресурсів у викладанні різних предметів у Новій українській школі.

Ключові слова: електронні освітні ресурси, початкова школа, візуалізація, урок, комп'ютерні навчальні програми, навчальний контент.

Annotation. The author emphasizes that the primary school age is conducive to visual learning, therefore an important role should be assigned to the use of electronic educational resources. It is analyzed that practicing teachers use them to teach primary school children during any types of lessons, as well as project technology. Examples of the use of individual electronic resources in teaching various subjects in the New Ukrainian School are given.

Keywords: electronic educational resources, primary school, visualization, lesson, computer educational programs, educational content.

Постановка проблеми. Слід зазначити, що молодший шкільний вік характеризується специфічними віковими та особистісними особливостями розвитку мислення, сприйняття,

уваги, пам'яті та психічних процесів. Оскільки основним типом мислення в цьому віці є наочно-образне та метафоричне, важливо це враховувати і подавати здобувачам початкової освіти інформацію таким чином, щоб вона включала в себе дії з перцептивними та репрезентативними образами. Поступово вони вчать виділяти істотні властивості та ознаки предметів і явищ, встановлювати зв'язки між поняттями, узагальнювати поняття, аналізувати об'єкти, не діючи на них, відстоювати власну думку, критично мислити та наводити докази. Водночас судження учнів у Новій українській школі (далі – НУШ) ґрунтуються на наочних уявленнях та особистому досвіді.

Наочність у молодшому шкільному віці є засобом на буття учнями чуттєвих даних, необхідних для формування уявлень і понять про об'єкти сприйняття, а також засобом розвитку здатності сприймати предмети і явища об'єктивної дійсності та спостерігати за ними. Використання різноманітних наочних посібників у практиці викладання в початковій школі сприяє розумінню та засвоєнню учнями закономірностей, збагачує та розширює їхній безпосередній чуттєвий досвід. У зв'язку із цим у навчанні дітей молодшого шкільного віку слід опиратися на візуальну подачу інформації та використовувати навчальні посібники, які задіють різні органи чуття для цілісного сприйняття.

Загальний аналіз останніх досліджень та публікацій. В умовах сьогодення, коли активно пропагується дистанційна освіта, в суспільстві склалася думка, що зараз більшість навчальних предметів в НУШ можна викладати молодшим школярам з використанням електронних освітніх ресурсів (ЕОР), доступних для легального придбання. Детальний аналіз праць (В. Бикова, Т. Захараш, Т. Крамаренко) засвідчує, що це далеко не так, оскільки пропонуються ЕОР, розроблені більше п'яти років тому. Слід враховувати, що, середній час життя сучасного програмного засобу – 2-3 або ж 5 років і далі він старіє, стає неактуальною інформація. На сучасному етапі електронні освітні ресурси досліджують: І. Агалець, О. Анісімова, В. Андрущенко, В. Биков, В. Вембер, О. Волошенко, А. Гуржій, Л. Зданевич, Т. Крамаренко, В. Лапінський, С. Литвинова, Н. Морзе, З. Савченко, Н. Сидорчук, Ю. Смолянко, Н. Хміль, В. Юрженко [1-7]. Специфіку формування готовності вчителів початкових класів до впровадження ЕОР у практичну діяльність обґрунтували в дослідженнях емпіричного характеру С. Гунько, О. Кравчук, С. Дяченко, М. Демченко, М. Кадемія, однак питання щодо специфіки використання електронних освітніх ресурсів у початковій школі досі залишаються не до кінця з'ясованими.

Мета публікації – висвітлити особливості використання електронних освітніх ресурсів у початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Молодший шкільний вік є сприятливим до візуального навчання – учні позитивно реагують на враження від візуального матеріалу, а якісний візуальний матеріал завжди викликає в учнів інтерес. Для учнів, особливо у віці 6-7 років, сприймати об'єкт означає щось робити з ним – торкатися, крутити, змінювати тощо. Практичні дії відіграють важливу роль у розвитку всіх пізнавальних процесів. Саме тому освітні електронні ресурси для навчальних матеріалів повинні забезпечувати можливість маніпулювання об'єктами пізнання.

ЮНЕСКО запропонувало трактувати ЕОР, як «цифрові освітні ресурси (курси, підручники, посібники, відеозаписи тощо), що є безкоштовно в online доступі для всіх суб'єктів навчання. Вони можуть бути використані відповідно до потреб освіти в роботі вчителя початкових класів, їхній зміст та зміст може поєднуватися, змінюватися, бути продовженим або адаптованим до вимог та умов закладу освіти» [7, с. 471]. Потреби учнів у практичних діях з об'єктами знань певною мірою можуть задовольнити програмні засоби, які дозволяють змінювати положення об'єктів відповідно до заданих умов (наприклад, перетягування зображення рослини до певної групи відповідно до її життєвої форми, правильна відповідь на запитання наприклад, потрібно вказати на картку з правильною відповіддю на запитання). За допомогою програмного забезпечення учні можуть виконувати практичні дії з моделями небезпечних об'єктів (хімічні речовини, електричні кола), моделями унікальних об'єктів (природа-рослини, тварини) та моделями об'єктів і процесів, які неможливо побачити в реальному житті (живлення рослин, кульова блискавка) [2, с. 2]. Аналіз науково-педагогічної літератури [1-7] та інших джерел свідчить, що вчителі-практики використовують ЕОР з метою навчання дітей молодшого шкільного віку під час будь-яких

типів уроків. Існують різні підходи до визначення типу уроку. О. Савченко поділяє уроки на такі: уроки вивчення нового матеріалу; уроки закріплення та застосування знань, умінь, навичок; уроки повторення та узагальнення знань, умінь, навичок; уроки перевірки та контролю результатів навчання; комбіновані уроки [5]. Окремі вчителі описують використання ЕОР поза межами стандартних уроків, наприклад, через використання проєктної технології та описують використання ЕОР на різних етапах уроку: перевірки домашнього завдання; актуалізації та повторення базових знань, умінь і навичок; вивчення нового матеріалу; закріплення та вдосконалення знань, умінь і навичок; перевірки результатів навчання учнів початкової школи [1, с. 2]. Однак, чимало учителів «губиться» під час вибору, як ефективно використовувати електронний навчальний контент у початковій школі, тому існує потреба у навчанні їх цьому. Вчителі початкових класів також зазначають, що основні компоненти та етапи їхніх уроків залишаються незмінними при використанні новітніх електронних навчальних матеріалів на практиці. Змінюється лише час і послідовність деяких з них. Досвід використання ЕОР навчального призначення вчителями початкових класів на різних етапах уроку показано в таблиці 1.

Таблиця 1.

Досвід використання ЕОР навчального призначення у НУШ

Етап проведення уроку	ЕОР навчального призначення
організаційний етап	мультимедійні презентації, можливо з анімацією; відеофрагменти
актуалізація знань, умінь та навичок	мультимедійні презентації, можливо з анімацією; відеофрагменти; кросворди, ребуси
перевірка домашнього завдання	відеофрагменти; кросворди, ребуси
пояснення нового матеріалу	мультимедійні презентації, можливо з анімацією; відеофрагменти
закріплення, узагальнення та систематизація вивченого	мультимедійні презентації, можливо з анімацією; відеофрагменти; тренажери; таблиці; навчальні (дидактичні) ігри; тести
підведення підсумків уроку	мультимедійні презентації, можливо з анімацією, ілюстрованими питаннями; відеофрагменти

На думку практиків, використання ЕОР у навчальному процесі в початковій школі не тільки у урізноманітнює навчальний процес, але й мотивує навчання, полегшує засвоєння складного матеріалу та допомагає розвивати розумові здібності учнів, пам'ять, просторову уяву, творчість, самостійність, уміння висловлювати власну думку, міркувати тощо. ЕОР можуть забезпечити ці та інші позитивні ефекти лише за умови їх вмілого та раціонального використання, органічного поєднання традиційних і сучасних технологій навчання.

Якісні ЕОР ніколи не замінять педагога, але ЕОР можуть бути ефективним інструментом в його руках за умови, що він дотримується основних принципів методики викладання і знає, як успішно і правильно використовувати сучасний освітній контент. Як зазначає І. Підласий, «Педагогічна теорія – це абстракція. Її практичне застосування – це завжди високе мистецтво» [31, с. 22]. Представимо основні структурні компоненти уроку в НУШ з використанням ЕОР: мета уроку, методи, вимоги, форми, прийоми, раціональне використання ЕОР [2, с. 3].

Мультимедійні електронні ресурси мають сильний вплив на пам'ять та уяву учнів, полегшують процес запам'ятовування та дають можливість вчителям зробити свої уроки цікавими та динамічними. Сучасні освітні ресурси на основі ІКТ реалізують інтерактивність як можливість взаємодії з учнями та включають систему гіперпосилань, що дозволяє учням навчатися самостійно та обирати власні вектори навчального процесу. Пріоритетним для дослідницьких та проєктних технологій у предметній освіті є наявність численних джерел інформації, які не завжди доступні в бібліотеках. Зауважимо, що здатність електронних освітніх ресурсів зберігати і поширювати інформацію збільшує інформаційну насиченість уроків, виходячи за рамки традиційних підручників і допомагаючи доповнити і поглибити їх зміст. Інформаційно-комунікаційні технології відкривають можливість діагностики рівня

засвоєння інформації. Різноманітні тестові системи та оболонки дозволяють індивідуально оцінювати знання учнів та розвивати їхні навички самооцінювання. Таким чином, ЕОР здатні: стимулювати пізнавальний інтерес до предмета та додати навчальній діяльності проблемності, креативності та дослідницького підходу; сприяти оновленню змісту навчального предмета; індивідуалізують навчальний процес та сприяють самостійному навчанню учнів.

Аналіз практичного досвіду використання ЕОР може допомогти визначити, які ЕОР доцільно використовувати на конкретному уроці. Наприклад, у 2 класі слід використовувати авторський ЕОР, створений інтернет-сервісом, та низку програм. На етапах актуалізації (повторення термінів) та підбиття підсумків (закріплення знань) слід використовувати хмару слів, створену за допомогою інтернет-сервісів Wordle, Tagul та Image Chef. Наприклад, при вивченні теми «Комп'ютери та їхнє застосування» слід створити хмару слів про те, які типи комп'ютерів існують. Під час пояснення нового матеріалу на уроці інформатики у другому класі рекомендується використовувати презентацію, розроблену вчителем у програмі Microsoft PowerPoint. Презентація включатиме графічні, інтерактивні компоненти та текстові об'єкти, пов'язані з темою, що вивчається. Демонстрація презентації супроводжується поясненнями та коментарями вчителя. Вчитель може ставити слайди на паузу, пояснювати важливий матеріал більш детально або не показувати всі слайди одразу [7, с. 471].

Досліджено, що окрім використання новітніх інтернет-технологій для мотивації та залучення учнів, досвідчені вчителі постійно впроваджують інновації та новітні засоби навчання, щоб підвищити інтерес учнів до предмета та стимулювати пізнавальну активність. Так, під час уроків учні 2-го класу виконують низку завдань, створених у програмі «Розумний зошит», використовуючи інтерактивну дошку-засіб візуальної та інтерактивної роботи. Завдання передбачають переміщення правильної відповіді, появу певних об'єктів, розташування інструкцій у певному порядку, використання прихованих підказок, введення та редагування відповідей, встановлення відповідностей тощо. Такі уроки дають можливість учням брати участь у командній роботі, демонструвати різні явища та редагувати безпосередньо на дошці, що сприяє більш ефективному поданню матеріалу, розвитку особистісних та соціальних навичок, формуванню інформаційної культури людини, а також розвитку змісту, методів та засобів навчання відповідно до рівня світових стандартів. Розумні зошити також використовуються для створення порожніх місць для рефлексії на уроках у початковій школі; карти знань, створені за допомогою Lucid Chart, MindMap та Free Mind, застосовуються для самоконтролю учнів за темами та окремими уроками [7, с. 479]. Для зручності управління пізнавальною діяльністю учнів вчителі використовують ЕОР для створення поурочних планів. Вчителі можуть використовувати власний банк ЕОР для трансформації, вдосконалення та перепроєктування об'єктів і процесів, а також для організації діяльності з метою досягнення більшого навчального ефекту. ЕОР також використовуються вчителями початкових класів у позакласній роботі, наприклад, під час індивідуальних уроків, позакласних заходів, виховних годин та проектної роботи. Однак, аналіз літератури показує, що в цих видах діяльності ЕОР використовуються набагато рідше, ніж у систематичному навчанні в класі.

Незважаючи на позитивні відгуки практиків щодо ефективності впровадження ЕОР, є кілька моментів, які необхідно враховувати вчителям початкових класів. Психологи висловлюють занепокоєння щодо використання контенту ЕОР початковій школі. Вони зазначають, що важливо пам'ятати, що молодші школярі мають обмежену здатність обробляти навчальні повідомлення на сенсорному та когнітивному рівнях, і попереджають, що якщо одночасно обробляти занадто багато навчальних повідомлень і нав'язувати занадто багато сенсорних сигналів, діти молодшого шкільного віку можуть бути перевантажені. З іншого боку, при розробці власного електронного навчального контенту слід уникати музики, відео кліпів та анімаційних ефектів, які не несуть навчального та смислового навантаження. На думку деяких науковців, вчителі, які захоплюються новітніми технологіями, можуть адаптувати уроки до презентацій та інших ЕОР, але не навпаки [4, с. 29].

Наразі в Інтернеті можна знайти численні веб-сайти для вчителів-початківців з планами уроків та різноманітним навчальним контентом. Однак, на жаль, наразі не існує порталів, де

були б представлені всі ЕОР з грифом Міністерства освіти і науки України для дітей молодшого шкільного віку, або де вчителі могли б розміщувати свої розробки після перевірки експертами на відповідність педагогічним, технічним, ергономічним та естетичним вимогам, що висуваються до ЕОР в Україні не існує.

Аналіз реального досвіду роботи вчителів початкової школи в Україні з ЕОР показав, що мультимедійні ЕОР, які сьогодні використовуються вчителями початкової школи: це презентації, тренажери, електронні підручники, посібники, дидактичні та методичні матеріали, навчальні (дидактичні) ігри. ЕОР використовуються вчителями на всіх типах уроків і на різних етапах навчання. Часто такі ЕОР розробляються вчителями самостійно [6].

Існує великий досвід використання вчителями комп'ютерної навчальної програми «Скарбниця знань» для 2-4 класів, яка входить до навчально-методичного комплексу з інформатики «Шукачі скарбів» для 2-4 класів, що видається видавництвом «Весна». Програма є безкоштовною і може бути завантажена з сайту видавництва. За відгуками вчителів-практиків, додаток дозволяє учням набути практичних навичок роботи з комп'ютером, сприяє розвитку просторової уяви, уваги та логіки, знайомить з елементами геометрії і може бути використаний як на уроках інформатики, так і на уроках математики. Отож, використання електронних освітніх ресурсів, подібних до згаданих вище, покращує настрій дітей, мотивує їх до навчання та сприяє практиці міжпредметних зв'язків.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок.

Проаналізувавши науково-педагогічну літературу щодо використання навчальних ЕОР у викладанні різних предметів, можна зробити висновок, що, за винятком «Сходинок до інформатики», ЕОР використовуються у навчальному процесі з таких предметів: математика, українська мова читання, «Досліджуємо світ», дизайн та технології. Так, вчителі початкових класів найчастіше використовують ЕОР на уроках математики, а найрідше – на уроках «Я досліджую світ». З огляду на вище зазначене, найбільшою популярністю серед вчителів початкових класів користуються презентації та тренажери, розроблені вчителями початкових класів. Це може бути пов'язано з відсутністю якісних вітчизняних ЕОР, призначених для навчання дітей молодшого шкільного віку. Дослідження показали, що основними проблемами, які виникають при використанні ЕОР в освітньому процесі в початковій школі, є: недостатнє навчально-методичне забезпечення, технічна інфраструктура та підготовка вчителів для впровадження наявного електронного контенту або розробки власного електронного засобу; недотримання вчителями державних санітарно-гігієнічних правил і норм щодо використання комп'ютерної техніки в освітньому процесі; відсутність методичного забезпечення використання ЕОР на уроках та в позаурочний час.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у складанні для вчителів добірки корисних ЕОР для роботи на уроках у 1 класі.

Список використаних джерел

1. Канішевська Л. В. Науково-практична реалізація цифровізації виховного процесу в сучасних умовах. Наукова доповідь загальним зборам НАПН України «Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи» (18-19 листопада 2022 р.). *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. № 4(2). С. 1–6.
2. Копосова О. М. Створення електронного засобу навчального призначення. *Початкова освіта*. 2012. № 35. С. 2–4.
3. Кушнір Н. та ін. Відкриті освітні ресурси для організації навчання у контексті STEM-освіти. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2017. № 3. С. 247–255.
4. Кремень В. Г., Сисоєва С. О., Бех І. Д., Вознесенська О. Л., Гавриш Н. В., Гончар Л. В., Журба К. О., Ільїн В. В., Канішевська Л. В., Кириченко В. І., Комаровська О. А., Корнієнко, А. В., Куниця, Т. Ю., Курбатов, С. В., Литовченко, О. В., Малиношевський, Р. В., Мачуський В. В., Найдьонова Л. А., Рейпольська О. Д., Толочко С. В., Федорченко Т. Є., Харченко Н. В., Чаплінська Ю. С., Шахрай В. М. Концепція виховання дітей та молоді в цифровому просторі. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. № 4(2). С. 1–30.

5. Савченко З. В. Формування і використання інформаційних електронних науково-освітніх ресурсів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2010. № 4 (18). URL : <http://core.ac.uk/download/pdf/11083287.pdf> (дата звернення: 13.04.2025)
6. Сисоєва С. та ін. Виховання дітей та молоді в цифровому просторі: практико-орієнтована концепція НАПН України. URL: [Монографія т1 ел.pdf \(iitta.gov.ua\)](#) (дата звернення: 11.04.2025)
7. Юрженко В., Агалець І. Основні елементи контент-середовища електронних освітніх ресурсів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2016. Вип. 16. С. 471–479.

УДК 373.2.015.31:31

Мартинюк Юлія,
здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти 31-ДО групи
Науковий керівник:
к.пед.н., доц. Врочинська Людмила

ВПЛИВ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ НА СОЦІАЛІЗАЦІЮ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. У статті розглянуто вплив інтегрованого навчання на процес соціалізації дітей дошкільного віку. Визначено, що інтеграція в освітньому процесі забезпечує формування базових соціальних компетентностей: уміння спілкуватися, співпрацювати, дотримуватись соціальних норм і правил, розвивати емпатію та відповідальність. Особлива увага приділяється формам і методам інтегрованого навчання, які сприяють соціальному розвитку дитини: інтегровані заняття, сюжетно-рольові ігри, проєктна діяльність, тематичні дні та повсякденне спілкування в освітньому середовищі.

Ключові слова: інтегрований підхід, інтегроване навчання, соціалізація, дошкільна освіта, освітній процес, дитина.

Annotation. The article analyzes the impact of integrated learning on the socialization process of preschool children. It is determined that integration in the educational process ensures the formation of basic social competencies: the ability to communicate, cooperate, adhere to social norms and rules, develop empathy and responsibility. Special attention is paid to the forms and methods of integrated learning that contribute to the social development of the child: integrated classes, story-role-playing games, project activities, thematic days and everyday communication in the educational environment.

Keywords: integrated approach, integrated learning, socialization, preschool education, educational process, child.

Постановка проблеми: Соціалізація дитини є однією з основних цілей дошкільної освіти, адже саме в цей період відбувається стрімке формування особистості дитини, її соціального досвіду, норм і правил поведінки в суспільстві. Дошкільний вік є сенситивним для розвитку таких якостей, як комунікативність, емпатія, здатність до співпраці та розуміння своєї ролі в суспільстві. Саме тому важливим є інтегроване навчання, яке забезпечує повноцінну соціалізацію дітей у цьому віці.

Одним із таких підходів є інтегроване навчання, яке передбачає цілісне засвоєння знань, умінь і соціальних навичок через об'єднання різних освітніх ліній у межах єдиного педагогічного процесу. У Базовому компоненті дошкільної освіти України (2021) підкреслюється важливість формування соціального досвіду дитини як результату комплексного, інтегрованого підходу до організації освітнього процесу. Зокрема, зазначається, що соціалізація відбувається не ізольовано, а в контексті інтеграції освітніх напрямів, які включають мовленнєвий, пізнавальний, художньо-естетичний, фізичний і соціально-моральний розвиток [1].

Мета статті: визначити вплив інтегрованого навчання на соціалізацію дітей дошкільного віку. У межах дослідження ставиться завдання з'ясувати, яким чином інтегрований підхід сприяє формуванню у дітей базових соціальних компетентностей, таких як здатність до співпраці, самоусвідомлення, дотримання норм спільного життя, розвиток комунікативних умінь і навичок поведінки в соціальному середовищі.

Зазначимо, що проблемі соціалізації особистості дітей дошкільного віку присвячено багато вітчизняних та зарубіжних досліджень. Так, різні аспекти соціалізації особистості та впливу соціального середовища на її перебіг, висвітлено у працях І. Беха, Л. Карнаух, Т. Кравченко, І. Рогальської-Яблонської, Б. Братус. Значний доробок у галузі аналізу соціально-педагогічних аспектів цієї проблеми належить науковцям Л. Артемовій, А. Богуш, О. Кононко, В. Кузь.

Інтеграція – це об'єднання окремих структурних розрізнених компонентів в єдину цілісність, яка спричиняє як кількісні, так і якісні зміни, її результатом є новоутворення. Інтеграцію в освіті трактують по-різному, а саме як: а) педагогічний процес; б) педагогічний принцип; в) як створення нової цілісної педагогічної системи; г) результат освітньої діяльності, тобто нерозривно пов'язаної єдиної цілісності, нової інтегрованої якості. У поєднанні різних інтеграційних нововведень в освітній процес називається в освіті таким узагальненим поняттям, як інтегрований підхід.

Проблему інтегрованого підходу в освіті досліджували Р. Арцишевський, В. Андрющенко, І. Бех, В. Ільченко, В. Загвязинський та ін; в дошкільній освіті (С. Боярчук, Н. Гавриш, К. Крутій, Н. Лисенко, С. Семчук, С. Якименко та ін.).

У дошкільній освіті інтегрований підхід розуміється як організація освітнього процесу в закладах дошкільної ланки, який включає у себе: взаємозв'язок, взаємодію, взаємопроникнення окремих самостійних освітніх напрямів, навчальних дисциплін (предметів), спрямованих на цілісність освітнього процесу, цілісність міжпредметних знань, в оновленій їх структурі, що забезпечує високу якість освіти.

К. Крутій роз'яснює інтегрований освітній процес у закладі дошкільної освіти як цілеспрямований і систематичний процес об'єднання освітніх напрямів під час спеціально організованої взаємодії педагогів і вихованців, спрямований на реалізацію освітніх завдань на основі інтеграції змісту освіти та видів дитячої діяльності. Вона вважає, що застосування означеного підходу дозволить уникнути навчально-дисциплінарної моделі навчання, яка є натеper ще панівною [5].

І. Кіндрат описує інтегрований освітній процес в ЗДО у поєднанні з іншими підходами. Вона вважає, інтегрований освітній процес є динамічною системою з наявними цілями, цілісністю, усталеною структурою, спеціально організованою взаємодією педагога і вихованців, що спрямований на вирішення розвивальних і освітніх завдань (системний підхід) та за результатами активності дитини за умови провідної ролі педагога (особистісно-діяльнісний підхід) і завершує визначення інтегрованого освітнього процесу ЗДО оптимізаційним підходом [4].

Зазначимо, що в наукових методичних джерелах учені характеризують і такий феномен, як «інтеграція змісту дошкільної освіти» та «інтеграція навчання». За словами К. Крутій, інтеграція змісту освіти – це пов'язаність, взаємопроникнення і взаємодія окремих освітніх галузей, що забезпечує цілісність освітнього процесу в дошкільному закладі.

Інтегроване заняття, за К. Крутій, це організована навчальна діяльність дітей дошкільного віку, зміст якої має складну структуру, що охоплює кілька різних компонентів, характеризується визначеними вирішеннями, що охоплює кілька різних компонентів, характеризується визначеними відношеннями і силою взаємодії, сприяє формуванню у дошкільників цілісної картини Всесвіту [5].

Підсумовуючи вищесказане ми розуміємо, що інтегрований підхід у дошкільній освіті є одним із методичних нововведень, та виступає системою, яка пронизує всі напрями педагогічної взаємодії. Його застосування дозволяє створити цілісний освітній простір, у якому дитина засвоює знання й уміння та активно включається в соціальні взаємодії, що сприяють її особистісному становленню.

Отож, інтеграція в освіті розглядається як багатовимірне педагогічне явище, яке охоплює організаційні, змістові та методичні аспекти, відкриває нові можливості для дослідження її впливу на соціалізацію дитини дошкільного віку.

Ми вважаємо, що інтеграція освітнього процесу тісно пов'язана з реалізацією особистісно орієнтованого, діяльнісного та системного підходів, що, у свою чергу, формують оптимальне середовище для становлення соціально зрілої особистості дитини.

Соціалізація (від латин. *socialis* – громадянський) – це процес залучення особистості до системи суспільних відносин, формування соціального досвіду, становлення і розвитку цілісної особистості.

Соціалізація дітей дошкільного віку трактується сучасними дослідниками як набуття дошкільниками соціального досвіду, що здійснюється через: діяльність, спрямовану на орієнтування в ситуації, пристосування до навколишнього середовища, перетворення живої та неживої природи, власного «Я»; процес засвоєння та реалізації зростаючою людиною соціального змісту; реальний зміст дорослішання дитини, де відбувається становлення значущої для індивідуальності суб'єкта активної творчої соціальної дії; історично зумовлений процес входження дитини у світ конкретних соціальних зв'язків, засвоєння нею цінностей, норм поведінки та соціокультурного досвіду; процес відтворення дитиною цих зв'язків за рахунок її залучення до соціального середовища, активної власної діяльності та спілкування [6].

У закладах дошкільної освіти інтегроване навчання відіграє важливу роль у формуванні соціального досвіду дітей, оскільки воно забезпечує не лише комплексний розвиток, але й створює сприятливе середовище для розвитку дитини. Завдяки поєднанню різних освітніх ліній (мовленнєвої, пізнавальної, художньо-естетичної, фізичної та соціально-моральної), інтеграція сприяє розвитку таких важливих соціальних компетентностей, як уміння спілкуватися, дотримуватись правил у групі, проявляти ініціативу, повагу до інших та відповідальність за спільну справу.

Використовуючи інтегрований підхід у навчанні дітей дошкільного віку із засобами, методами та прийомами, поєднавши соціальні теми в усі види діяльності дитини, у тому числі в гру, працю, навчання, творчу активність вихователі отримають високий результат розвитку. У процесі інтегрованих занять діти не лише засвоюють знання, а й беруть участь у діалогах, обговореннях, рольових іграх, де природним чином формуються їхні уявлення про соціальні норми та моделі поведінки. У результаті діти здобувають досвід спільного розв'язання проблем, розвитку емоційної чутливості, здатності до співпереживання та повноцінного включення в дитяче середовище.

Інтегрований підхід продовжують впроваджувати в закладах дошкільної освіти, вихователі створюють різновид способів для використання його з метою розвитку у дітей соціалізації.

Насамперед, інтегровані заняття з елементами соціального досвіду Організація занять, що поєднують знання з різних освітніх ліній (мовленнєвий розвиток, ознайомлення з соціумом, естетичне виховання) дозволяє дітям зануритися у життєві ситуації, моделювати взаємодію з іншими, вчитися домовлятися, висловлювати власну думку, слухати співрозмовника.

По-друге, сюжетно-рольова гра як форма інтеграції та соціалізації. Це провідна діяльність у дошкільному віці, яка природно інтегрує знання, вміння і соціальні ролі. У грі діти вчаться приймати правила, розподіляти ролі, взаємодіяти, вирішувати конфлікти – тобто здобувають безцінний соціальний досвід.

По-третє, інтеграція через проєктну діяльність. Проєктна робота в групах чи парах сприяє не лише пізнавальному, а й соціальному розвитку. Діти вчаться працювати разом, планувати, домовлятися, представляти спільні результати. По-четверте, інтеграція у повсякденне життя ЗДО. Повсякденне спілкування, чергування, взаємодопомога – це також платформа для інтеграції: мовленнєві навички, етика спілкування, елементи культури поведінки. По-п'яти, об'єднання освітніх напрямів у тематичні дні/тижні. Інтегровані освітні події, як-от тематичний тиждень «Друзі», дозволяють дітям зануритися в певну соціальну тему й

поступово опановувати різні її аспекти: через казки, обговорення, малюнки, ігри, вірші тощо [3].

Висновки. Таким чином, інтегроване навчання є ефективним засобом соціалізації дітей дошкільного віку, оскільки воно забезпечує цілісний розвиток особистості дитини в умовах багатовекторної взаємодії. Інтеграція освітніх напрямів сприяє формуванню ключових соціальних компетентностей, таких як здатність до спілкування, співпраці, емпатії, відповідальності та поваги до інших. Інтегрований підхід дозволяє гармонійно поєднувати різні види діяльності (гру, навчання, творчість, побутову практику) в єдину систему, яка відповідає віковим та індивідуальним особливостям дитини. Така модель навчання підтримує діяльнісний та особистісно орієнтований підходи, забезпечуючи дітям можливість активно включатися в освітній процес і формувати соціальний досвід на практиці.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.21 р. №33. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 12.04.2025 р.).
2. Богуш А. Інтегрований підхід у дошкільній освіті: мода чи вимога часу?. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 3 (144). 2023. С. 121–127.
3. Державний стандарт дошкільної освіти: особливості впровадження / упор.: О. Г. Косенчук, І. М. Новик, О. А. Венгловська, Л. В. Куземко. Харків: Вид-во «Ранок», 2021. 240 с.
4. Кіндрат І. Інтеграційні засади побудови освітнього процесу в сучасному дошкільному навчальному закладі. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2012. № 22 (257). Ч. II. С. 114–120.
5. Крутій К. Л. Інтеграція в дошкільній освіті як інноваційне явище, або що треба знати про інтеграцію. *Дошкільне виховання*. 2018. № 7. С. 2–7.
6. Мельник Н. Соціалізація дітей дошкільного віку на засадах групової взаємодії у різновікових групах. *Наука – практиці*, 2016. № 5 (48). С. 17–20.

УДК 373.21

Онуфровиц Діана,
здобувач першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти 31-ДО групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доц. Доманюк Оксана

ЕЙДЕТИКА ЯК СУЧАСНИЙ ЗАСІБ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. У статті розглядається роль ейдетики як сучасного засобу логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку. Особлива увага приділяється ефективності ейдетичних методів, які базуються на образному мисленні, у розвитку пізнавальних і творчих здібностей дітей. У статті підкреслюється значення ейдетичних методів для розвитку сенсорно-пізнавальної та дослідницької компетентностей у контексті сучасного Стандарту дошкільної освіти України.

Ключові слова: ейдетика, дошкільний вік, логіко-математичний розвиток, пізнавальні здібності, сенсорно-пізнавальний розвиток.

Annotation. The article discusses the role of eidetics as a modern tool for the logical-mathematical development of preschool children. Special attention is given to the effectiveness of eidetic methods, which are based on imagery thinking, in the development of cognitive and creative abilities in children. The article emphasizes the importance of eidetic methods for the

development of sensory-cognitive and research competencies in the context of the modern Preschool Education Standard of Ukraine.

Keywords: *eidetics, preschool age, logical-mathematical development, cognitive abilities, sensory-cognitive development.*

Постановка проблеми. У Державному стандарті дошкільної освіти України одним із основних напрямів інваріантного компонента є напрям «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі». У цьому контексті особлива увага приділяється розвитку сенсорно-пізнавальної, логіко-математичної та дослідницької компетентностей. Така інтеграція напрямів є цілком обґрунтованою, оскільки в Стандарті підкреслюється, що ці компетентності передбачають здатність дитини активно використовувати свою сенсорну систему під час логіко-математичних і дослідницьких завдань [1, с.10].

Цей підхід сприяє не лише розвитку основних пізнавальних процесів, але й допомагає дітям формувати навички самостійного вивчення навколишнього світу через інтеграцію різних форм сенсорного досвіду, що є необхідним для подальшого успішного навчання. Завдяки цьому напрямку діти можуть розвивати комплексне сприйняття інформації, вдосконалювати свої аналітичні здібності, а також отримувати навички для вирішення практичних завдань.

Варто зауважити, що сучасні діти потребують новітніх підходів до освітнього процесу, які б сприяли формуванню логічного мислення, розширенню словникового запасу, розвитку пам'яті, уваги, уяви, спостережливості та математичних навичок. Освітнє середовище має бути максимально наближеним до реального життя дитини, інтегруючи ігрові, пізнавальні та практичні методи навчання, що відповідають віковим особливостям і природній допитливості дітей.

У повсякденному житті дорослі постійно використовують символи, зокрема цифрові. Тому діти ще до початку систематичного вивчення математики на заняттях уже мають уявлення про деякі цифри. Цифри оточують їх усюди: на дверях і будинках, транспортних номерах, циферблатах, пультах, електронних пристроях, грошах. Ознайомлення з цифровою символікою позитивно впливає на інтелектуальний розвиток дитини. Своєчасне вивчення цифр допомагає дітям усвідомити поняття числа як показника кількості, абстрагувати його від конкретного змісту та активніше застосовувати числову інформацію у повсякденному житті [3].

Крім того, раннє знайомство з математичними поняттями формує підґрунтя для розвитку абстрактного мислення та просторового уявлення, вчить дітей порівнювати, класифікувати, робити висновки. Важливо використовувати доступні і наочні засоби навчання: дидактичні ігри, мультимедійні матеріали, маніпулятивні об'єкти, які сприяють закріпленню знань через практичну діяльність. Такий підхід дозволяє не лише ефективно засвоювати математичні знання, а й формує позитивну мотивацію до навчання, що є запорукою успішного освітнього розвитку дитини в майбутньому [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд новітніх досліджень свідчить про значний внесок українських науковців і практиків – таких як Н. Баглаєва, Л. Зайцева, З. Плетеницька, В. Старченко, К. Щербакова – у створення, розвиток і вдосконалення науково обґрунтованої методичної системи формування елементарних математичних уявлень у дітей.

Мета наукового дослідження – охарактеризувати деякі аспекти використання прийомів ейдетики під час ознайомлення дітей з цифрами.

Виклад основного матеріалу. На сьогоднішній день педагогічна спільнота активно шукає нові, ефективні методи та підходи до логіко-математичного розвитку дошкільнят, що відповідають вимогам сучасної освіти. Одним із найбільш перспективних напрямів у цій галузі є застосування ейдетичних методик, які набувають особливої актуальності саме на етапі дошкільного навчання. У цей період закладаються основи не лише інтелектуального, а й соціального розвитку дітей, оскільки формуються важливі життєві навички, такі як здатність до самостійного мислення, співпраці в колективі, розв'язання проблемних ситуацій, постановка цілей та планування подальших кроків.

Цей період є критичним для розвитку творчих здібностей дітей, їхньої здатності до гнучкого мислення та прагнення до самостійного пізнання. Впровадження ейдетичних прийомів у навчальний процес дає можливість ефективно сприяти розвитку образного мислення та логіко-математичних навичок, що створює надійну основу для майбутнього навчання та всебічного розвитку особистості [3].

Особливо важливо, щоб діти не сприймали числові символи як абстрактні знаки, що їх потрібно механічно запам'ятати й відтворити. При ознайомленні з цифрами варто навчати дітей асоціювати кожну з них із конкретним образом, що викликає знайомі візуальні уявлення – наприклад, цифра може нагадувати певний предмет [2].

Здатність людини до створення образів, або ейдосів, відома з давніх часів. Ейдети́зм – це форма образної пам'яті, що дозволяє утримувати яскраві зорові уявлення про предмети навіть після їх зникнення з поля зору [8]. Такі уявлення можуть бути настільки деталізованими й реалістичними, що іноді їх важко відрізнити від реального зорового сприймання. Ейдетична пам'ять особливо виражена у дітей дошкільного віку, проте втрачає свою інтенсивність із віком, трансформуючись у складніші форми образного мислення.

У процесі пізнання важливу роль відіграє асоціативне мислення – коли одна інформація викликає в пам'яті іншу, пов'язану з нею. Асоціації – це внутрішні зв'язки між подіями, фактами чи явищами, які закріплюються у свідомості. Без них неможливе ефективне функціонування психіки. Запам'ятовування завжди відбувається у контексті зв'язків з іншими об'єктами, і успішність цього процесу залежить від наявності або свідомого створення таких асоціацій [6]. Розвинене асоціативне мислення дозволяє ефективно кодувати інформацію, швидко її пригадувати, будувати логічні зв'язки та систематизувати знання.

Методи запам'ятовування чисел базуються на природній здатності людини уявляти й фантазувати, причому не лише зорово, а й через інші сенсорні канали – дотик, запах, смак. Якщо цифру уявити як об'ємний об'єкт, який можна побачити, відчувати на дотик, уявити її звук або запах – її запам'ятовування стає значно простішим. Уява, керуючи обробкою інформації, сприяє кращому її засвоєнню. Особливо ефективною є методика створення яскравих, незвичних, емоційно забарвлених образів, які пов'язують абстрактні числа з конкретними, знайомими об'єктами.

Такі техніки широко використовуються в мнемоніці – науці про запам'ятовування – і мають практичне значення в навчанні дітей, допомагаючи не лише краще засвоювати математичний матеріал, а й розвивати уяву, творчі здібності, здатність до абстрактного мислення [7].

Цифри можуть асоціюватися з різними предметами або образами. Наприклад, цифра 3 може нагадувати морську хвилю чи вуса, а 5 – корабель або змію. Цифри також можуть «набирати» людських рис – мати характер, голос, ходу. Діти можуть наділяти цифри певними кольорами, і ці кольори будуть індивідуальними, залежними від емоцій, уявлень і настрою дитини. Для розвитку цього процесу можна запропонувати вправи на візуалізацію або гру на кшталт «Пофантазуй сам», де діти розфарбовують цифри за власним уявленням [7].

Активізація пам'яті та мислення напряму пов'язана з рівнем сприймання. Саме тому під час ознайомлення дітей з цифрами важливо задіювати всі сенсорні системи: зорову, слухову, дотикову, моторну. Дошкільники пізнають світ через комплексну роботу аналізаторів, тому чим більше каналів буде задіяно у процесі навчання, тим глибше й ефективніше відбудеться запам'ятовування [6]. Використання багатоформатного подання інформації – наприклад, поєднання зорових образів цифр із римованими віршами, фізичними рухами або маніпулятивними діями – сприяє формуванню стійких слідів у пам'яті.

Прояв елементів образного мислення й уяви у дошкільників спостерігається в тому, як у формах і лініях цифр вони впізнають знайомі образи – героїв казок, персонажів літературних творів або звичайні предмети. Однак ці психічні якості формуються й удосконалюються лише в процесі спеціально організованих занять, наповнених образною інформацією, коли дорослий цілеспрямовано стимулює розвиток у дітей образного мислення та уяви. Саме через емоційно насичене, ігрове навчання діти починають не просто запам'ятовувати цифри, а розуміти їх, наділяти змістом і значенням у власному досвіді.

Пам'ять працює значно ефективніше, коли між елементами інформації існують логічні чи образні зв'язки, які утворюють послідовний ланцюг. Щоб інформація закріпилася в пам'яті, її слід зробити живою, доступною для сприймання через зір, дотик, слух. Кожен елемент має бути унікальним і виразним, виділятися на тлі інших, але при цьому інтегруватися в загальну структуру – послідовність, по якій може вільно «рухатися» пам'ять. Для цього варто використовувати мнемотехніки, асоціативні карти, історії-ланцюжки або казки, де кожна цифра пов'язана з певним образом, подією чи персонажем. Такий підхід не лише активізує пам'ять і мислення, а й сприяє емоційному залученню дитини, що підвищує мотивацію до пізнання та навчання загалом [4].

Щоб полегшити запам'ятовування, суху й абстрактну інформацію потрібно трансформувати у яскраві, образні уявлення. Один із способів – впорядковувати матеріал у зручні для запам'ятовування ряди або історії. Цифри – це ще один тип інформації, який потребує «оживлення» через асоціації. Наприклад, 0 може асоціюватися з бубликом або обручем, 1 – з ручкою чи спицею, 2 – з лебедем або черв'ячком, 3 – з крилами чайки або скибками кавуна, 4 – з перевернутим стільчиком, 5 – з долькою яблука з хвостиком, 6 – із замком або чайником, 7 – із косою чи сокирою, 8 – з окулярами або двома бубликами, 9 – з повітряним змієм тощо [7].

Інформація краще засвоюється, коли вона викликає позитивні емоції. Важливо, щоб дитина могла не лише бачити її, а й уявляти, відчувати, пов'язувати з власним досвідом. Яскраві, неочікувані асоціації полегшують процес запам'ятовування. Головне – побудувати струнку, логічну структуру зв'язків, яка слугуватиме «каркасом» для пам'яті. Наприклад, створення образних чи емоційно насичених ситуацій, де кожен елемент інформації має свою роль і «взаємодіє» з іншими, дозволяє значно підвищити ефективність навчання. Такий підхід забезпечує не лише глибоке засвоєння матеріалу, а й його збереження в пам'яті протягом тривалого часу.

Опанування числової інформації має ґрунтуватися не на механічному запам'ятовуванні, а на творчому й активному осмисленні. Образне зорове сприймання активізує праву півкулю мозку, що, у свою чергу, стимулює розвиток творчих здібностей. Коли дитина бачить числову інформацію у вигляді живих образів, наприклад, як частини казкових історій або персонажів, що взаємодіють між собою, це сприяє глибшому і більш осмисленому засвоєнню цифр та математичних операцій. Творчий підхід дає можливість не лише засвоїти факт, але й знайти нові способи застосування цього знання [5].

Пропонована система навчання орієнтована не стільки на кількісне накопичення знань або способів дій, скільки на формування самостійної пізнавальної діяльності дитини, її здатності до творчого використання математичного матеріалу. Розвиток асоціативно-образного мислення передбачає виконання комплексу завдань, що враховують вікові особливості дитини, її психофізіологічне дозрівання. Такий підхід, поєднуючи уяву та логіку, дозволяє дитині не просто засвоювати теорію, а й застосовувати її в реальних ситуаціях. Це розвиває не лише інтелектуальні здібності, а й сприяє формуванню практичних навичок для самостійного розв'язування завдань. Такий підхід не лише сприяє інтелектуальному зростанню, а й забезпечує збереження психічного здоров'я та повноцінний фізичний розвиток. Урахування вікових особливостей і надання можливості для творчості сприяють формуванню здорової самооцінки та впевненості в собі, що є важливими складовими для гармонійного розвитку особистості дитини [6].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. У дошкільному віці формуються базові знання, які стануть основою подальшого навчання в школі. Математика – складна, але надзвичайно важлива для інтелектуального розвитку наука. Вона потребує особливої уваги з боку педагогів і батьків, адже здатна суттєво впливати на формування пізнавальних і творчих здібностей дитини. Найважливіше — сформулювати стійкий інтерес до пізнання. Для цього необхідно використовувати сучасні методи, одним із яких є ейдетика.

Ейдетика базується на природній для дитини формі мислення – образній, тому її методи є ефективними та гармонійними. Вони сприяють розвитку обох півкуль головного мозку, покращують пам'ять, зосередженість, працездатність. Дитина стає більш врівноваженою, краще адаптується в соціумі, активніше взаємодіє з навколишнім світом і

легше навчається.

Подальші дослідження можуть зосередитися на вивченні впливу ейдетичних методик на формування математичних навичок у молодших школярів, зокрема на здатність до абстрактного мислення та розв'язування логічних задач. Крім того, варто провести експериментальні дослідження щодо ефективності впровадження ейдетичних технік у різних освітніх середовищах (державні та приватні навчальні заклади) з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей. Особливу увагу слід приділити питанням адаптації методів ейдетики для дітей з різними психофізіологічними потребами та рівнями розвитку.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) : Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.21 р. №33. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 14.05.2025).
2. Березовська Людмила. Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку : навчальний посібник. ІваноФранківськ : НАІР, 2022. 252 с.
3. Державний стандарт дошкільної освіти: особливості впровадження: навчально-методичний посібник / упор. О.Г.Косенчук, І.М.Новик, О.А.Венгловська, Л.В.Куземко. Харків: Вид-во «Ранок», 2021. 240 с.
4. Дорошенко Т. М., Мацько В. В. Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень: навч. посіб. / упоряд.: Т. М. Дорошенко, В. В. Мацько Кременчук : ПП «Бітарт», 2019. 96 с.
5. Зайцева Л. І. Формування математичної компетентності старших дошкільників: методичний посібник. Харків: Ранок, 2021. 360.
6. Сучасні технології формування логіко-математичної компетентності в дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / за заг. ред. Н.П. Тарнавської., Н. Ю. Рудницької, Ю. М. Мурашевич. Житомир: ФОП «Левковець», 2015. 430 с.
7. Цікаві цифри: Використання прийомів ейдетики при ознайомленні з цифрами / авт.-упор. О.О. Яловська. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 128 с.
8. Чепурний Г. А. Освітня мнемотехніка: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Мандрівець, 2020.

УДК 373.2:140.8

Тимошук Неля,
здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти 22-ДОс групи
Науковий керівник:
д. пед. н., проф. Онищук Ірина

ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОГО СВІТОБАЧЕННЯ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Анотація. У статті представлені результати аналізу стану актуальної проблеми для сучасної дошкільної освіти – формування цілісної картини світу зростаючої особистості. Зокрема основна увага зосереджена на особливості цілісного світобачення дітей дошкільного віку та як ключової складової розвитку особистості; здійснені висновки та окреслені перспективи подальших наукових пошуків.

Ключові слова: цілісне світобачення, цілісна картина світу, зростаюча особистість, діти дошкільного віку.

Annotation. The article presents the results of the analysis of the current problem for modern preschool education – the formation of a holistic picture of the world of a growing

personality. In particular, the main attention is focused on the peculiarities of the holistic worldview of preschool children and as a key component of personality development; conclusions are drawn and prospects for further scientific research are outlined.

Keywords: *holistic worldview, holistic picture of the world, growing personality, preschool children.*

Постановка проблеми. У Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти пріоритетними напрямками в освітньому процесі закладу дошкільної освіти:

- розвиток зростаючої особистості, здатної до свідомого суспільного вибору; підготовку особистості до успішної життєдіяльності;
- виховання у дітей свідомого ставлення до себе, до родини, до довкілля – соціального, природного, предметного;
- створення умов для набуття дитиною соціального досвіду;
- формування цілісної, реалістичної картини світу як основи світогляду [1].

Проблема формування картини світу особистості була завжди актуальною у педагогічній науці. За висновками науковців, картина світу є важливим чинником, що впливає на життєдіяльність людини: її самовизначення, самореалізацію, адекватну оцінку життєвих ситуацій та орієнтування у світі [2; 3; 4].

Актуальність дослідження обумовлена також і особливостями до-шкільного віку, який є сенситивним періодом для розвитку картини світу, оскільки в цьому віці у дитини виникає інтерес до світу, потреба у його пізнанні й вибудовуванні власної картини світу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аспекти проблеми формування цілісного світобачення відображено у наукових дослідженнях:

- здатність дошкільників до усвідомлення ширших зав'язків, що характеризують різні сфери буття (І. Бех, Т. Піроженко);
- шляхи ознайомлення дошкільників із довкіллям (А. Богуш, Н. Гавриш);
- ознайомлення зростаючої особистості з основними закономірностями довкілля (природними, соціальними, предметним), пошуках свого домірного місця у складному й суперечливому світі (О. Кононко);
- формування уявлення про світ, що характеризуються цілісністю, єдністю матеріальної, предметної, соціальної та духовної сфер;
- формування цілісної картини світу зростаючої особистості (Л. Шелестова);
- становлення особистості дитини (О. Рейпольська, Т. Піроженко та ін.)

Мета наукової розвідки – аналіз психолого-педагогічної літератури та висвітлення деяких аспектів проблеми формування цілісного світобачення зростаючої особистості.

Відповідно до мети, нам визначено завдання дослідження:

- 1) проаналізувати стан проблеми у сучасних наукових дослідженнях;
- 2) з'ясувати зміст феномену, що досліджується;
- 3) здійснити висновки та окреслити перспективи подальшого наукового пошуку.

Виклад основного матеріалу. Період дошкільного дитинства є важливим етапом в розвитку особистості. Саме в дошкільному віці розвиваються компоненти самосвідомості – елементарна Я-концепція, більш-менш реалістична самооцінка, здатність до самоконтролю та самореалізації (І. Бех, О. Кононко та інші). Особистісний розвиток, формування цілісної картини світу пов'язаний з виникненням ряду новоутворень дошкільного дитинства, зокрема, із системою „Я” (А. Аніщук, Л. Березовська, А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Піроженко, О. Рейпольська та інші). Старші дошкільники прагнуть активно реалізувати себе, об'єктивувати для інших та самих себе власні здібності (О. Дронова, А. Гончаренко).

Картина світу дитини дошкільного віку – це, певне розуміння світу, система знань про нього і себе саму як частину світу, яка визначає ціннісні та поведінкові орієнтири (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, Л. Шелестова та ін.). За висновками вчених, картина світу є суб'єктивним продуктом активної діяльності дитини, спрямованої на освоєння світу та формується на основі постійно накопичуваного пізнавального та естетичного досвіду: системи уявлень та знань, інтелектуальної та практичної діяльності.

На думку О. Кононко, спочатку зростаюча особистість переважає чуттєвий досвід, пізніше отримані від різних органів сприймання образи інтегруються, даючи комплексне уявлення про світ. Таким чином, дитина конструює свою картину світу також як суб'єктивну його модель.

На висновками фахівців, формування картини світу в закладі дошкільної освіти забезпечується цілісністю виховних впливів на особистість дошкільників, створенням життєвого простору, сприятливого для гармонійного розвитку особистості дошкільника, вихованням його культури, формуванням готовності (фізичної, розумової, соціальної, емоційної) до шкільного навчання, ціннісного ставлення до навколишнього світу та самого себе. Саме в дошкільному віці відбувається закладання основ моральної за змістом та активної за формою життєвої позиції, компетентності як інтегральної характеристики поведінки та діяльності (І. Бех, О. Кононко, Т. Піроженко) [3].

Як показав аналіз наукової літератури з означеної проблеми, значний вплив на картину світу дитини дошкільного віку справляє картина світу значущих дорослих – батьків та вихователів. О. Кононко підкреслює, що водночас адекватність, реалістичність, повнота, складність дитячої картини світу залежать від рівня розвитку її свідомості та самосвідомості, що виявляється в здатності осмислювати світ та формулювати оцінні судження стосовно себе та навколишнього світу. Це тісно пов'язано з появою початкових форм категоріального мислення, зазначає науковець, що передбачає виявлення суттєвих зав'язків між об'єктами та явищами навколишньої дійсності [3].

Концепцію авторського дослідження представлено у працях Л. Шелестової, що розкривається через таку систему поглядів [4]:

1) результатом взаємодії дитини дошкільного віку зі світом є певна картина світу, яка поступово вибудовується у її свідомості й надалі;

2) картина світу обумовлена особистим досвідом, віковими, статевими та індивідуальними особливостями, соціально-культурними умовами буття, способами пізнання світу;

3) картина світу дошкільників зазнає кількісних та якісних змін у процесі навчання, виховання та розвитку;

4) позитивне ставлення старших дошкільників до світу залежить від збагачення їхніх уявлень про світ як багатовимірне цілісне утворення;

5) системність та цілісність картини світу забезпечується інтеграцією гуманітарного та природничо-наукового знання, науки і мистецтва, пізнанням світу у єдності усіх основних сфер буття: природи, культури, суспільства та людини;

6) встановленням зав'язків між об'єктами та явищами навколишньої дійсності;

7) успішність формування картини світу старших дошкільників тісно пов'язана із впровадженням у практику діяльності ЗДО системного, діяльнісного, особистісно зорієнтованого, культурологічного та аксіологічного підходів до розвитку, виховання та навчання дітей;

8) збалансованістю змісту їхньої пізнавальної діяльності стосовно основних сфер буття людини та їх взаємодії, відображенням об'єктів і явищ у розмаїтті та взаємозв'язках;

9) наданням дитині можливості виступати активним суб'єктом пізнання світу [3].

Результати дослідження Л. Шелестової є значущими для розгорнутого нами наукового пошуку.

У сучасній психолого-педагогічній науці стверджується ідея взаємодії макро-, мікросередовища та саморозвитку дитини у формуванні її духовного світу, включно й картини буття.

Макросоціальне середовище – це певна культурна спільність, що є носієм загальнолюдських цінностей та етнокультурних особливостей [2].

Мікросередовище, за висновками А. Богуш, Н. Гавриш – найближче оточення дитини (сім'я, освітній заклад, друзі тощо), через яке вона засвоює цінності макро-середовища [2].

На думку Н. Трафаїли, стратегія організації формування картини світу старших дошкільників полягає у створенні сприятливих умов для вибудовування дитиною цілісної індивідуальної картини світу, на противагу прийняттю на віру готової моделі світу, заданої дорослим. Орієнтуючись на створення сприятливих умов для вибудовування дитиною

власної картини світу і враховуючи реальний стан справ з цього питання, виділяють такі принципи організації навчально-пізнавального процесу:

- природовідповідність, цілісний та індивідуальний підхід до дітей, забезпечення вибору;

- поєднання впливу науки і мистецтва у пізнанні;
- демократичний стиль спілкування з дітьми;
- дотримання вимог здорового способу життя [6].

Основні напрямки формування картини світу стосуються її складових компонентів: інтелектуального, емоційно ціннісного та діяльнісного. У якості засобів виховного впливу виступають зміст освіти, методи, форми, види навчально-пізнавальної діяльності та розвивально-виховне середовище, у якому вони функціонують.

Власна активність дитини виявляється у готовності засвоювати знання про навколишній світ, прагненні до отримання досвіду взаємодії з ним, активному осмисленні явищ навколишньої дійсності тощо. Найважливішу роль у формуванні картини світу дошкільників відіграє сім'я. Вплив інших соціальних інститутів заломлюється через призму сімейного виховання.

Висновки. Отож, актуальною проблемою дошкільної освіти є формування цілісного світобачення зростаючої особистості. Формування цілісної картини світу є необхідною передумовою становлення особистості дитини дошкільного віку і обумовлено активним розвитком її пізнавальних процесів та зародженням суб'єктивного образу світу. У процесі розвитку цілісної картини світу змінюється її зміст і динамічні характеристики, які дозволяють описати суб'єктивний образ світу дитини (його повнота, усвідомленість, зв'язаність компонентів). З огляду на це фахівці здійснюють пошук ефективних шляхів, методів і прийомів оптимізації зазначеного феномену.

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо у підборі діагностичних методів дослідження сформованості цілісної картини світу старших дошкільників.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення 20.04.2025).
2. Богуш А., Гавриш Н. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі. Підручник для ВНЗ. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2008. 408 с.
3. Кононко О. Л. Теоретичні проблеми формування у дітей шостого-сьомого років життя цілісного світобачення. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. Праць. Інститут проблем виховання НАПН України, 2010. С. 162–174.
4. Кононко О. Л. Картина світу сучасного дошкільника. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2014. С. 10–18.
5. Шелестова Л. В. Формування картини світу старших дошкільників: теорія і практика: монографія. Київ : Інститут обдарованої дитини. 2016. 526 с.
6. Трафіїла Н. Формування картини світу у дітей дошкільного віку <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/> (дата звернення 20.04.2025).

РОЗДІЛ III. ОСВІТНІЙ І ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МУЗИЧНОГО ТА ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

УДК 82.09.(477)

Гарасим Тетяна,
здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти 21-М групи
Гребіниченко Юлія,
здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти 31-М групи
Науковий керівник:
ст. викладач Афанасенко Алла

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ТВОРЧОСТІ КОМПОЗИТОРА, ПЕДАГОГА, ПОЕТА ОЛЕКСАНДРА БІЛАША

Анотація. У статті розглянуто значення вокально-хорової творчості Олександра Білаша. Розкрито творче надбання композитора, яке має великий виховний потенціал, сприяє розвитку духовності українського народу. Розглянуто творчий шлях та доробок композитора, який представлений різними вокальними жанрами. Висвітлено зв'язок з народнопісенною українською традицією.

Ключові слова: О. Білаш, композитор, пісня, виховання, вокальна творчість.

Annotation. The article examines the significance of the vocal and choral work of Oleksandr Bilash. The composer's creative heritage is revealed, which has great educational potential and contributes to the development of the spirituality of the Ukrainian people. The composer's creative path and achievements, which are represented by various vocal genres, are examined. The connection with the Ukrainian folk song tradition is highlighted.

Keywords: O. Bilash, composer, song, education, vocal work.

Мета статті полягає у розкритті виховного потенціалу вокально-хорової творчості українського композитора Олександра Білаша, на прикладі його вокально-хорових творів та ознайомити з характерними ознаками його стилю.

Українська культура – це неоціненний скарб, що формувався століттями завдяки талановитим митцям, народним традиціям та історичному досвіду нашого народу. Вона включає в себе мову, літературу, музику, архітектуру, народне мистецтво, звичаї та обряди, які відображають духовне багатство українців. Надбання української культури є джерелом національної гордості, самобутності й духовної сили. У часи війни й випробувань культура відіграє важливу роль. Вона об'єднує людей, зміцнює національну ідентичність і дарує надію. Музика має потужний виховний потенціал, вона не лише зберігає історичну пам'ять, а й формує духовний світ людини, її моральні орієнтири та національну свідомість. Вона здатна глибоко зворушити, надихнути, дати силу у складні часи, особливо коли вона сповнена символізму й глибокого змісту. Знайомство з українською музичною спадщиною виховує сильну, свідому і творчу особистість.

Різноманітні аспекти виховання розкривали у своїх працях К. Ушинський, С. Русова, Г. Ващенко, В. Сухомлинський, О. Вишневський, Ю. Руденко, Л. Аристова та інші.

До життєвого шляху Олександра Білаша зверталися в публікаціях Л. Любарська [1]. Питання хорового виховання в контексті розвитку музичної освіти в Україні розкривається в статті О. Кузнєцової [2]. Олеся Білаш, в своїх працях, представила певні аспекти творчого підходу О. Білаша [3].

Олександр Білаш – композитор, народний артист України, Герой України, Лауреат Державної премії ім. Т. Г. Шевченка, народний артист СРСР, народився на Полтавщині, в серці нашої країни. Неможливо переоцінити його внесок у розвиток культури українського народу. Олександр Білаш – лірик за своєю природою. Велику роль у формуванні його

музичного виховання мали роки дитинства, які були сповнені музикою – мати добре співала, а батько грав на гітарі та балалайці. Навчання у братів Георгія і Платона Майбороди у Київській музичній вечірній школі, потім навчання у Житомирському музичному училищі ім. В.С. Косенка та Київській консерваторії, відіграли значну роль у становленні творчого мислення та самовираження композитора. Після завершення навчання Білаш зосередився на викладацькій діяльності у Київському педагогічному інституті ім. М. Горького (нині – Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова) та композиторській справі. О. Білаш любив імпровізувати, а на створення своїх композицій надихався поетичними творами. Творчість О. Білаша уособлює живу пісню української душі. У його музиці – світлі образи дитинства, пам'ять про рідну домівку, глибина внутрішніх переживань, любов до батьківщини. Вокально-хорові твори Білаша надзвичайно щирі, мелодійні, і, що важливо, виховують слухача – через емоцію, слово, інтонацію. Вони допомагають формувати духовність, естетичний смак, патріотизм. Він писав, як вокальні мініатюри, так і сценічні жанри, серед яких, оперні твори (опери «Гайдамаки», моноопери «Балада війни» та «Сповідь білого тюльпана», «Прапорonosці»), оперети («Легенда про Київ», «Чиста криниця»), дитячі опери-балет, а згодом і мюзикл «Пригоди Буратіно», а також є автором чисельної музики до кінострічок.

О. Білаш активно співпрацював із багатьма українськими поетами, створюючи пісні, які стали класикою української музики. Найплідніший творчий союз був із Дмитром Павличко. Разом вони створили понад два десятки пісень. Також композитор писав твори на слова Б. Олійника, М. Ткача, А. Малишко, Є. Гуцала, М. Стельмаха та інших відомих поетів, таких як Т. Шевченко, Л. Українка, І. Франко, О. Олесь.

Розглянемо деякі його вокальні твори. Однією з найтепліших і найдоступніших за змістом пісень є «Спасибі, вчителько, тобі». У центрі твору – образ наставника, людини, яка дає знання, підтримує, навчає не лише наукам, а й людяності. Мелодія побудована на плавному русі, без різких стрибків, Вона світла, довірлива, легко лягає на голос і запам'ятовується. Пісня звучить щиро в дитячому та юнацькому виконанні, чудово підходить для шкільних хорів або ансамблів. Композиція сприяє формуванню ключових моральних якостей, такі як цінувати працю інших, поважати знання та вчить бути вдячним.

Романс «Не спи, моє серце», вже більш глибокий твір. В ньому відображається внутрішній світ людини, її думки, тривоги. Ця композиція має більш складну музичну форму, побудовану на розвитку музичної фрази з модуляціями – змінами тональності, що підкреслюють емоційні переходи. У мелодії часто з'являються хроматизми, невеликі несподівані інтонації, які передають душевне хвилювання. Виконання вимагає тонкого відчуття динаміки, зміни настрою – від спокою до тривожності. Темп повільний, гнучкий. Цей твір вимагає більш підготовленого виконавця і несе в собі не менш важливий виховний потенціал. Вчить ширості у вираженні почуттів, любові до рідного краю, емоційній глибині, вдумливості.

Ліричність творчої натури Білаша відчувається в пісні «Лелеченьки». Це глибоко емоційний, лірико-драматичний твір, створений на слова Дмитра Павличка для кінофільму «Сон» (режисер Володимир Денисенко). В пісні розповідається про важку долю українських селян, які змушені залишати рідну землю через злидні, неволю та голод, вирушаючи на чужину в пошуках кращого життя. Цей вимушений від'їзд часто призводив до втрати здоров'я, сил і навіть життя. Образ лелеки з пораненими крилами символізує людину, знесилена чужиною, яка прагне повернутися додому, навіть після смерті. Твір є яскравим прикладом того, як музика може впливати на формування особистості, виховуючи патріотизм, духовність та гуманізм. Має потужний виховний потенціал, сприяє формуванню національної свідомості, любові до рідної землі, співчуттю до страждань інших та розумінню важливості збереження культурної спадщини.

Пісня «Два кольори», на слова Д. Павличка, давно стала духовним символом України. Чимало людей, слухаючи його пісню, були переконані, що це фольклорний, а не авторський твір. Вона на слуху та добре znana. У ній поєднані особисті почуття з народною філософією. Починається спокійно, розгортається в широке звучання і повертається знову до тиші. Особливість мелодії – у широких стрибках, які чергуються з плавними лініями, що символізують життєві злети й падіння. Гармонія використовує зміну мажору і мінору – як

образ світлого і темного в житті. Пісня глибока, драматична, але водночас дуже світла. Це твір, який вчить пам'ятати своє походження, любити матір, поважати працю і не забувати, що кожна вишиванка нашого життя складається з червоного – радості, і чорного – болю.

Висновки. Вокально-хорова творчість Олександра Білаша має великий виховний потенціал. Його пісні – це не просто витончені та зворушливі мелодії, а глибокі духовні твори, що торкаються серця і змушують замислитися. Через свою музику композитор відкриває слухачеві двері до духовного світу українця – такого, який пам'ятає, любить і вірить. На прикладі його творів, ми вчимося любити, пам'ятати, шанувати традиції, розуміти себе та інших. В них закладено багатий емоційний і моральний зміст, який передається через музику, текст і живе виконання. Особливо важливо те, що пісні Білаша можна і потрібно виконувати у школах, на концертах, під час виховних заходів. Вони доступні для розуміння, але водночас мають глибокий сенс і естетичну цінність. Отже, творчість Олександра Білаша є важливим складником сучасного виховного процесу, і її варто активно використовувати у роботі з дітьми та молоддю.

Список використаних джерел

1. Любарська Л. В. Творець незабутніх шедеврів (до 85-річчя від дня народження українського композитора О. І. Білаша). *Архіви України: науково-практичний журнал*. Київ, 2016. № 1 (300). С. 146–156.
2. Кузнєцова О. Хорове виховання в контексті розвитку музичної освіти в Україні. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2015. № 12. С. 256–162.
3. Білаш О. Два кольори... *Музика*. 2011. № 4–6. С. 4–9.

УДК 078

Домішевський Ростислав,
здобувач першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти 31-Мз групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доц. Соляр Лариса

ВПЛИВ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МУЗИКИ НА ПІДРОСТАЮЧУ ОСОБИСТІСТЬ ТА ЇЇ МІСЦЕ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Анотація. У статті проаналізовано різноманітні комплексні дослідження різнобічного впливу сучасної музики на психіку людини, розкрито розуміння музичного смаку та здатність відрізняти якісні твори від масових трендів. Прослідковано ставлення школярів до української естрадної пісні через використання методичних підходів у вивченні творчої спадщини українських композиторів у закладах загальної середньої освіти. Простежено наповненість навчальних програм закладів загальної середньої освіти сучасною українською музикою.

Ключові слова: музика, сучасне мистецтво, українська пісня, естрада.

Annotation. The article analyzes various comprehensive studies of the multifaceted impact of modern music on the human psyche, reveals the understanding of musical taste and the ability to distinguish high-quality works from mass trends. The attitude of schoolchildren to Ukrainian pop songs is traced through the use of methodological approaches in the study of the creative heritage of Ukrainian composers in secondary education institutions. The content of the curricula of secondary education institutions with modern Ukrainian music is traced.

Keywords: music, contemporary art, Ukrainian song, pop music.

Постановка проблеми. Вивчення процесу формування особистості підкреслює важливість ролі музичного мистецтва у системі естетичного виховання. Різноманітні наукові дослідження, що присвячені даній проблемі, свідчать про те, що сучасна музична творчість продовжує виконувати позитивну функцію у корекційному плані. Музика, транслуючи

конкретні емоції у слухача, може прискорювати або зменшувати пульс, зменшувати біль, відволікати, сприяти засинанню, знімати втому та відновлювати бадьорість. Навіть при наявності певних досліджень, ця тема залишається недостатньо розробленою і потребує подальших наукових розслідувань.

В сучасному контексті важливо розглядати проблему вивчення особливостей та закономірностей процесу сприйняття сучасних музичних творів та їх впливу на духовно-моральний і естетичний розвиток особистості, а також вивчати, яким чином ці впливи проникають у свідомість людини. Розв'язання цього питання прямо пов'язане із розумінням цілющих властивостей музики, яке може пояснюватися її відповідним впливом на підсвідомому рівні.

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Аналізуючи різноманітні комплексні дослідження різнобічного впливу сучасної музики на психіку людини, бачимо, що науковці приділяли увагу позитивним аспектам її впливу на функціонування нервової, дихальної та системи кровообігу та активну роботу головного мозку. Вчені переконливо аргументували, що музичні твори, завдяки своїм характеристикам, можуть впливати на внутрішній світ людини, сприяючи звільненню від душевних турбулентностей і визначаючи нові перспективи у сучасних методах лікування психічних розладів [1]. Дослідники Д. Кемпбел і І. Мамайчук визначають музику як один із найефективніших видів корекційно-розвивального впливу на естетичний та духовний розвиток молодого покоління. М. Гончаренко та В. Горащук, вивчаючи музичні здоров'я зберезувальні технології, відзначають, що саме музика володіє величезним розвивальним потенціалом та специфічними якостями, які можуть передати емоції та переживання людського життя, надаючи їй глибокий емоційний зміст, який унікальний для мистецтва.

Мета статті полягає у розкритті впливу сучасної української музики на підростаючу особистість та встановленні її місця на уроках музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Сучасна музика як і музика в цілому являється важливою частиною духовного розвитку молодого покоління, співіснуючи з процесом естетизації. Цей аспект підкреслювали вже античні філософи. Універсальність специфічних властивостей музики полягає в її безпосередньому впливі на будь-яку особистість, незалежно від віку, статевих особливостей, соціального статусу, освіти чи віросповідання. За словами А. Терещук, музика сьогодні відіграє значущу роль не лише в художній культурі, але й у суспільному житті та науці [10, с. 195].

У сучасному культурному житті підростаючої особистості музика займає важливе місце. Результати опитувань молоді свідчать, що вони віддають перевагу естрадно-розважальній музиці та музиці яку пропонують соціальні мережі. Академічна класика не користується такою популярністю. Невеличка частина молоді слухає рок, а останнім часом багато хто перейшов на українську та європейську сучасну музику. Однак багато з них розглядають музику як фон, а не як художній твір. У сучасних умовах важливо, щоб процес навчання музичних дисциплін був цілісним, синтезуючи духовні та наукові аспекти.

За допомогою сучасної музики можна виражати тонкі емоції, які неможливо виразити словами. Це відкриває можливість педагогові проникнути в усі куточки дитячого серця і таким чином виховання стає повноцінним. Музика виступає ядром емоційної, естетичної, моральної та духовної культури молодого покоління.

Сучасна молодь невіддільно відзначається великою різноманітністю музичних уподобань, і в основі цього розмаїття лежить сучасна естрадна музика. Цей напрямок став важливою складовою культурного досвіду особистості, але одночасно створює потребу усвідомленого розуміння музичного смаку та культурної грамотності.

Зростаюча популярність сучасної естрадної музики свідчить про її значущість у житті молоді. Широкий спектр стилів та виконавців, що представлений в естрадній музиці, дозволяє обирати музичні композиції залежно від власних уподобань і настрою.

Однак, на думку Л. Маловицької, важливою визначальною точкою є необхідність усвідомленого розуміння музичного смаку та здатність відрізняти якісні твори від масових трендів. Саме тут виникає важливе питання про культурну грамотність молоді в контексті їхнього вибору в музичному просторі. Виховання правильного музичного смаку з самого

дитинства стає важливим елементом формування освіченої та культурно грамотної людини [8, с. 77].

Незалежно від конкретного музичного напрямку, активне впровадження музичної освіти в родинному та навчальному середовищі може визначити розвиток смакових і естетичних уподобань та формування інтелектуального стилю слухання музики. Значущість такого підходу особливо очевидна в умовах популярності сучасної естрадної музики, оскільки вона вносить великий вклад у культурний контекст сучасного суспільства. Крім того, цей підхід дозволяє формувати в особистості не лише уміння розрізняти та оцінювати музичні твори, але і стимулює критичне мислення, розвиває творчий потенціал та сприяє розкриттю індивідуальності.

Необхідність формування зацікавленого ставлення школярів до української естрадної пісні вимагає оновлення методичних підходів у вивченні творчої спадщини українських композиторів у закладах загальної середньої освіти. Це доцільно здійснювати на прикладі творчості Н. Май, сучасних співаків і гуртів таких як: «Скай», «Фіра», «Kozak System», «Океан Ельзи», «Krut'», «Жадан і Собаки», Yarmak, «Еней», Tarabarova, Олександр Пономарьов, Дмитро Волканов, Христина Соловій, «Тінь Сонця», Тартак, Skofka, «Антитіла», «Друга Ріка», «Без Обмежень», «Бумбокс».

Поставлена ціль вимагає аналізу програм шкільного предмету «Музичне мистецтво», укладених під керівництвом О. Савченко (початкова школа) та робочим, творчим колективом лабораторії естетичного виховання Інституту проблем виховання АПН України під керівництвом Л. Масол (середні класи) [9, 20].

Типову освітню програму для 1–4 класів закладів загальної середньої освіти розроблено відповідно до Закону України «Про освіту», Державного стандарту початкової освіти. У програмі визначено вимоги до конкретних очікуваних результатів навчання; коротко вказано відповідний зміст кожного навчального предмета чи інтегрованого курсу.

Програму побудовано з урахуванням принципів дитиноцентрованості і природовідповідності; узгодження цілей, змісту і очікуваних результатів навчання; науковості, доступності і практичної спрямованості змісту; наступності і перспективності навчання; взаємозв'язаного формування ключових і предметних компетентностей; логічної послідовності і достатності засвоєння учнями предметних компетентностей; можливостей реалізації змісту освіти через предмети або інтегровані курси; творчого використання вчителем програми залежно від умов навчання; адаптації до індивідуальних особливостей, інтелектуальних і фізичних можливостей, потреб та інтересів дітей.

Зміст програми передбачає формування у здобувачів різних компетентностей, зокрема культурної, а саме: залучення їх до різних видів мистецької творчості (образотворче, музичне та інші види мистецтв) шляхом розкриття і розвитку природних здібностей, творчого вираження особистості [9, с. 2].

Відповідно до окресленої мети, головними завданнями навчання мистецтва у початковій школі є:

- збагачення духовного світу учня / учениці під час сприймання мистецтва та художньої творчості; виховання шани до національної і світової культурної спадщини;
- набуття досвіду творення художніх образів через опанування елементарними мистецькими вміннями; розвиток загальних і спеціальних мистецьких здібностей;
- розкриття творчого потенціалу особистості; стимулювання художньо-образного мислення, художніх інтересів; виховання естетичного смаку; сприяння творчому самовияву та розвитку індивідуального стилю учня / учениці через мистецтво;
- розвиток уміння інтерпретувати твори мистецтва, висловлювати враження та особистісне ставлення до них; засвоєння початкових знань про види мистецтва, особливості їхньої художньо-образної мови, зокрема у взаємозв'язках;
- формування вміння презентувати й оцінювати власну творчість, плекання потреби у самовдосконаленні;
- формування вміння взаємодіяти з іншими через мистецтво, виявляти зв'язки мистецтва з природним і соціокультурним середовищем;
- виховання здатності застосовувати мистецтво для отримання задоволення та емоційного самопізнання.

Означені завдання реалізуються через різні види музичної діяльності школярів, зокрема і через сприймання сучасних музичних творів, вивчення та художнє виконання пісенного матеріалу. Здійснений аналіз програми початкових класів показав, що творчість Наталії Май широко представлена у підручниках авторів Л. Аристової, О. Калініченко та Л. Кондратової [2-6].

Зазначені автори пропонують школярам до вивчення такі пісні Н. Май в сучасному естрадному аранжуванні: «Перший дзвоник», «Пісня про Новий рік», «Веселка», «Малюки», «Золота зіронька», «Кап, кап, кап», «Ми любимо нашу рідну Україну», «Червона калина» та «Наша родина».

Пісні Н. Май написані для учнів початкових класів з урахуванням особливостей їхнього вікового розвитку, мелодія легко вчиться і запам'ятовується. Зокрема сучасне естрадне аранжування дуже подобається дітям, які люблять виконувати такі пісні під фонограму караоке.

Модельна програма «Мистецтво» 5–6 класи (автор Л. Кондратова) орієнтована на виховання в учнів ціннісно-світоглядних орієнтацій у сфері мистецтва, розвиток комплексу ключових, міжпредметних і предметних компетентностей у процесі опанування художніх цінностей і способів художньої діяльності, формування потреби у творчому самовираженні та естетичному самовдосконаленні.

У програмі вказано, що загальна мистецька освіта ґрунтується на принципах: наступності між початковою, основною і старшою школою; поєднання загальнолюдського, національного та етнокраєзнавчого аспектів змісту освіти; інтегративності, спрямованості на поліхудожнє виховання учнів; креативності (пріоритет творчої самореалізації); варіативності змісту, методів, технологій; діалогічності та полікультурності [7, с. 4–5]. Тематична структура програми складає 35 год. на рік (1 год. на тиждень), з них 4 год. – резервний час. У цих класах вивчаються пісні «Червона калина» та «Новорічна пісня», «Жанри музичного мистецтва», «З новим роком, Україно» та «Піснею про Україну», «Музика: діалог традицій і новаторства», «Спасибі вам, фронтовики», «Українонько моя», «Калинова Україна» та «Українська вишиваночка».

Серед сучасних гуртів і творів, які вивчаються у 5 класі «Пентатонікс» (Pentatonix), «Пікардійська терція», «SoloMia», «Ой у лузі червона калина» (у виконанні гурту «Бумбокс»). У 6 класі «Заспіваймо пісню за Україну» (слова і музика О. Пономарьова Слова В. Кравченко, музика Н. Горщар. Рок-балада «Сірко пробудився» (у виконанні рок-гурту «Natalika»; фрагмент відеокліпу). «Веснянка» у виконанні гурту «Go_A», «Шум». У 7 класі учні ознайомлюються з піснею «Ми з України» сл. А. Желєзняка, М. Лічі, муз. А. Желєзняка.

Етнічні мотиви у своїй творчості використовують гурти Тартак, Воплі Відоплясова, Мандри, Гайдамаки, Очеретяний кіт. Оригінальне нашарування етнічних елементів пропонує гурт Даха Брах. Популярною стала творчість гурту «KOZAK SYSTEM» і їх композиція «Українське сонце».

Сьогодні в Україні широку популярність здобув музичний напрям фольк-електроніка, що поєднує звучання електронних народних інструментів. У цьому стилі працюють гурти «Go_A» (пісня «Рано-раненько») та «Опика». Відомий етногурт Даха Брах (пісня «Що з-під дуба») теж використовує народні інструменти, зокрема бугай, флейту, сопілку, гурт Калуш Оркестра з піснею «Стефанія» Етнорок-фундація «Тарута».

Вартою нашої уваги у контексті досліджуваної тематики є творчість «Океану Ельзи» у якій особливе місце займають патріотичні пісні «Не твоя війна», «Обійми», «Мить», «Квіти мінних зон», «Вставай», «Країна дітей», «Перевал», «Місто Марії», а також творчість молодого і талановитого виконавця Дмитра Волканова, пісня «Я намалюю», яка була створена під враженням від телесюжету про дітей, які передавали військовим свої малюнки.

Таким чином, наповненість навчальних програм сучасною українською музикою сприяє формуванню в учнів національної самосвідомості, загальної культури, світоглядних орієнтирів, екологічного стилю мислення і поведінки, творчих здібностей, дослідницьких навичок і навичок життєзабезпечення, здатності до саморозвитку та самонавчання в умовах глобальних змін і викликів. Випускник основної школи має бути патріотом України, поважати її історію, культуру і культуру інших народів.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, у результаті аналізу діючих програм з музичного мистецтва можна дійти висновку про необхідність побудови освітнього процесу в й школі за спеціальною педагогічною моделлю, яка передбачає визначення змістом музичного виховання ціннісне ставлення до національної музичної спадщини на основі вивчення української творчості сучасних композиторів. Окремо варто наголосити на необхідності застосування художньо-педагогічного аналізу тексту пісень, що сприятиме глибшому розумінню художнього образу закладеного авторами та розвиватиме в учнів ціннісне ставлення до української музичної творчості. У контексті сучасної музично-естетичної культури та широкого поширення сучасної естрадної музики, важливо акцентувати увагу на вихованні молоді в дусі культурної грамотності та формування правильного музичного смаку з самого їхнього дитинства. Музичне виховання визнається складним та багатогранним процесом, що впливає не тільки на школярів, але й на все суспільство, сприяючи розвитку її моральних принципів, інтелекту та духовності. Цей процес визначає рівень сформованості естетичного смаку та глибину духовного розвитку. Узагальнено, музичне виховання виступає як ключовий чинник формування високоінтелектуальної особистості. У вузькому розумінні, воно націлене на розвиток здібностей та талантів у сфері музики, стимулюючи та коригуючи природні задатки особистості.

Список використаних джерел

1. Бутенко В. Г. Естетична освіта як умова формування світогляду молоді. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2005. С. 18–23.
2. Кондратова Л. Г. Мистецтво : підручник інтегрованого курсу для 3 кл. закл. заг. сер. осв. Тернопіль: Навчальна книга «Богдан». 2020. 160 с.
3. Кондратова Л. Г. Мистецтво : підручник інтегрованого курсу для 6 кл. закл. заг. сер. осв. Тернопіль: Навчальна книга «Богдан». 2023. 240 с.
4. Кондратова Л. Г. Мистецтво : підручник інтегрованого курсу для 7 кл. закл. заг. сер. осв. Тернопіль: Навчальна книга «Богдан». 2024. 272 с.
5. Кондратова Л. Г. Мистецтво: підручник інтегрованого курсу для 2 кл. закл. заг. сер. осв. Тернопіль: Навчальна книга «Богдан». 2019. 152 с.
6. Кондратова Л. Г., Федун С. І., Чорний О. В. Мистецтво : підручник інтегрованого курсу для 5 кл. закл. заг. сер. осв. Тернопіль: Навчальна книга «Богдан». 2022. 240 с.
7. Кондратова Л. Г. Модельна навчальна програма «Мистецтво. 5–6 класи» (інтегрований курс) для закладів загальної середньої освіти. 2021. 29 с.
8. Маловицька Л. Сучасна музика в сучасному світі»: перехрестя ідей, думок та почуттів. *Сучасна музика в сучасному світі: збірник наукових праць* / Ред. кол. М.А. Моїсєєва (відп. ред.), С. В. Олійник, О. В. Плотницька. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2010. С. 76–84.
9. Савченко О. Я. Типова освітня програма для учнів початкових класів : Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.10.2019 року № 1272. 123 с.
10. Терещук А. Сучасне музичне мистецтво. *Наука. Освіта. Молодь*. 2016. С. 193–194.

УДК 373.3.01.

Листопадська Валерія,
здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти 41-М групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доц. Ратинська Інна

МЕТОДИ ІНТЕГРАЦІЇ КІНОМУЗИКИ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Анотація. Стаття присвячена дослідженню методів інтеграції кіномузики в уроки музичного мистецтва як ефективного інструменту для розвитку музично-естетичного сприйняття учнів. Розглядаються особливості кіномузики як синтетичного мистецтва, її емоційно-образний потенціал та роль у формуванні культурної компетентності. Автором запропоновано практичні методи та прийоми використання кіномузики, зокрема аналіз саундтреків, порівняння музичних тем із візуальними образами, створення творчих проєктів. Обґрунтовано педагогічну цінність такого підходу для стимулювання інтересу до музики, розвитку критичного мислення та творчих здібностей учнів.

Ключові слова: кіномузика, музичне мистецтво, інтеграція, саундтреки, музично-естетичне сприйняття, культурна компетентність, творчі проєкти, педагогічні методи, критичне мислення.

Annotation: The article is devoted to the study of methods for integrating film music into music art lessons as an effective tool for developing students' musical and aesthetic perception. It examines the characteristics of film music as a synthetic art form, its emotional and imaginative potential, and its role in shaping cultural competence. The author proposes practical methods and techniques for using film music, including soundtrack analysis, comparison of musical themes with visual imagery, and the creation of creative projects. The pedagogical value of this approach is substantiated for stimulating interest in music, fostering critical thinking, and developing students' creative abilities.

Keywords: film music, music art, integration, soundtracks, musical-aesthetic perception, cultural competence, creative projects, pedagogical methods, critical thinking.

Постановка проблеми. Музика кіно, будучи потужним засобом емоційного впливу та невід'ємною складовою кінематографічного досвіду, володіє значним освітнім потенціалом, який часто залишається поза увагою в контексті уроків музичного мистецтва. Її виражальні можливості, здатність створювати атмосферу, підкреслювати драматизм подій та розкривати внутрішній світ персонажів, роблять кіномузику унікальним інструментом для зацікавлення учнів, розвитку їх музичного слуху, уяви та емоційного інтелекту. Ця стаття присвячена дослідженню та систематизації ефективних методів інтеграції кіномузики в освітній процес з музичного мистецтва, спрямованих на збагачення музично-естетичного досвіду учнів, розширення їхнього уявлення про можливості музики та формування цілісного розуміння взаємозв'язку між музикою та іншими видами мистецтва.

Сьогодні, в епоху домінування візуальної культури, кіно є одним із найпопулярніших видів мистецтва, що безпосередньо впливає на формування смаків та цінностей молодого покоління. Кіномузика, як його невід'ємна частина, оточує учнів у повсякденному житті, проте її осмислення часто залишається на інтуїтивному рівні. Включення кіномузики до програми з музичного мистецтва не лише підвищує мотивацію учнів до навчання, роблячи його більш захоплюючим та релевантним їхнім інтересам, але й відкриває нові можливості для глибокого розуміння музичної мови.

Актуальність дослідження методів інтеграції кіномузики зумовлена кількома ключовими факторами:

* Підвищення інтересу до музики: використання знайомих та емоційно забарвлених музичних фрагментів з кінофільмів може стати потужним стимулом для залучення учнів до вивчення музичного мистецтва, подолання можливої апатії чи упереджень.

* Розвиток музичного слуху та аналітичних навичок: аналіз кіномузики сприяє розвитку вміння розрізняти музичні жанри, стилі, засоби виразності, розуміти їхню роль у створенні художнього образу.

* Формування міжпредметних зв'язків: інтеграція кіномузики дозволяє органічно поєднувати знання з музики, кіно, літератури, історії, розширюючи світогляд учнів та сприяючи цілісному сприйняттю культури.

* Розвиток емоційного інтелекту та емпатії: кіномузика є потужним інструментом для передачі емоцій та настроїв, що сприяє розвитку емоційної чутливості учнів, їхньої здатності до співпереживання та розуміння емоційного стану інших людей.

* Актуалізація змісту освітньої програми: Включення сучасних та популярних зразків кіномузики робить освітній процес більш сучасним, динамічним та таким, що відповідає потребам та інтересам учнів.

Таким чином, дослідження ефективних методів інтеграції кіномузики в уроки музичного мистецтва є своєчасним та важливим кроком на шляху модернізації музичної освіти, спрямованим на всебічний розвиток особистості учня та формування його стійкого інтересу до музичного мистецтва.

Аналіз останніх досліджень. У своїх дослідженнях Едвін Гордон підкреслював важливість розвитку музичного слуху та уяви [13, с. 55-61]. Ці аспекти є надзвичайно цінними при аналізі того, як кіномузика впливає на слухача та як її можна використовувати для розвитку музичних здібностей учнів [14, с. 77].

Кейт Свонарк Барнс досліджувала дитячу музичну творчість та сприйняття музики. Її праці можуть допомогти зрозуміти, як діти реагують на кіномузику та як цей досвід можна інтегрувати в освітній процес [15].

У свою чергу Патриція Кемпбелл вивчала світову музику та міжкультурні зв'язки в музичній освіті. Її підходи можуть бути корисними при аналізі кіномузики різних культур та її використання для розширення музичного кругозору учнів [10].

Науковець Говард Гарднер з його теорією множинного інтелекту пропонує різноманітні підходи до навчання. Його ідеї можуть надихнути на розробку методів роботи з кіномузикою, які враховують різні типи інтелекту учнів, роблячи навчання більш ефективним [12].

Також важливо додати роботи науковців у галузі кінознавства та теорії музики в кіно.

Мішель Шион, французький теоретик кіно та звуку, у своїх працях «Audio-Vision» та «The Voice in Cinema» глибоко аналізує взаємодію звуку та зображення в кіно, включаючи музику. Його концепції «анекдотальної музики» та «емпатичної музики» можуть стати цінним інструментом для аналізу впливу кіномузики на емоційний стан глядача та розуміння її наративної функції [11, с. 140-142].

Клаудія Горман у своїй класичній праці «Unheard Melodies: Narrative Film Music» досліджує функції та наративну роль музики в кіно. Її аналіз принципів непомітності музики та її впливу на сприйняття фільму є важливим для розуміння педагогічного потенціалу кіномузики.

Девід Бордуелл та Крістін Томпсон, хоча їхні дослідження зосереджені переважно на наративній структурі кіно, також розглядають роль музики у створенні ефекту присутності та емоційного впливу. Їхні ідеї про кінематографічну мову можуть допомогти учням краще розуміти, як музика працює в контексті фільму.

Стаття Кендри Престон «Using Film Music in the Music Classroom to Enhance Engagement and Learning» досліджує ефективність інтеграції кіномузики в уроки музичного мистецтва з метою підвищення залученості учнів та покращення якості їхнього навчання. Дослідження застосовує комбінацію кількісних (анкетування, тестування, статистичний аналіз) та якісних (спостереження, інтерв'ю, аналіз освітніх матеріалів) методів для вивчення впливу кіномузики на мотивацію, розуміння музичних концепцій та розвиток навичок слухання й аналізу. Результати вказують на значний позитивний вплив використання кіномузики, яка завдяки своїй емоційній насиченості та знайомству з популярною культурою, суттєво підвищує інтерес учнів до музичного мистецтва. Крім того, виявлено, що контекстуалізація музичних елементів через кінематографічний досвід сприяє глибшому розумінню учнями складних музичних концепцій та розвиває їхні аналітичні здібності. Авторка пропонує практичні педагогічні стратегії, що демонструють, як саме інтеграція

кіномузики може зробити освітній процес більш захоплюючим, релевантним та ефективним, спираючись на емпіричні дані та теоретичні засади музичної педагогіки й медіаосвіти.

Багато цінних ідей та практичних розробок щодо використання кіномузики на уроках музики можна знайти в статтях педагогічних журналів, збірниках методичних матеріалів та на освітніх платформах. Хоча ці матеріали часто не є формальними науковими дослідженнями, вони відображають практичний досвід вчителів та можуть містити конкретні приклади та методи роботи.

Варто відзначити праці Л. Брюховецької, відомого кінознавця, яка досліджувала історію українського кіно та його музичну складову [1], Л. Архімович та О. Литвинової, музикознавців, чий праці окреслюють історію та теорію музики в українському кінематографі різних періодів.

Г. Фількевич досліджувала музичну драматургію в кіно, а Т. Шак – наративні можливості музики та її жанрові особливості, де розглядались також функції кіномузики як важливого елементу медіатексту.

Також є педагоги-практики, які активно розробляють та застосовують методики використання кіномузики на уроках, їхній досвід представлений переважно не у вигляді формальних наукових публікацій, а в методичних матеріалах або на педагогічних форумах.

О. Барабаш, доктор філологічних наук, професор, проводить дослідження у сфері медіакультури та її впливу на молодіжну аудиторію. Наукові інтереси дослідниці охоплюють аналіз процесів сприйняття медіаконтенту, формування медіасмаків і ціннісних орієнтацій, а також вплив медіа на соціалізаційні процеси. Інформація про її наукові здобутки отримана з публікацій у фахових виданнях з медіакомунікацій та матеріалів наукових конференцій, присвячених проблемам медіакультури. Її праці є релевантними для розуміння особливостей взаємодії сучасної молоді з аудіовізуальним контентом, включаючи кіномузику, що може слугувати теоретичною основою для розробки педагогічних методів її інтеграції в освітній процес [2].

Г. Онкович, доктор педагогічних наук, професор, є провідним фахівцем у галузі медіапедагогіки. Її дослідження спрямовані на теоретичне обґрунтування та розробку практичних моделей формування медіаграмотності учнів. Ключові праці Г. Онкович, що публікувалися у фахових педагогічних виданнях та збірниках наукових праць пропонують педагогічні стратегії та методи аналізу медіатекстів. Ці підходи можуть бути адаптовані для інтеграції кіномузики в уроки музичного мистецтва з метою розвитку критичного мислення учнів щодо сприйняття аудіовізуальної інформації та розуміння її емоційного й ідеологічного навантаження [7].

Н. Костюк, кандидат педагогічних наук, доцент, здійснює дослідження в галузі медіаграмотності в освітньому контексті. Її наукова діяльність зосереджена на вивченні рівня медіаграмотності учнів різних вікових категорій, розробці інструментарію для її діагностики та впровадженні освітніх програм, спрямованих на її формування та розвиток. Результати її досліджень, представлені у наукових статтях та матеріалах конференцій можуть слугувати теоретичним підґрунтям для визначення критеріїв оцінювання здатності учнів аналізувати та інтерпретувати кіномузику як складову медіатексту, а також для розробки відповідних освітніх завдань.

Мета. Згідно з аналізом чинних програм та підручників з музичного мистецтва для закладів загальної середньої освіти в Україні, зокрема для 5-6 класів Нової української школи (НУШ), окремого розділу, присвяченого вивченню кіномузики як самостійної теми, не виявлено. Автори підручників, серед яких Л. Масол, О. Лобова, Н. Лемешева, О. Гайдамака та Л. Кондратова, інтегрують елементи, пов'язані з музикою в кіно, в межах ширших тематичних блоків.

Найчастіше кіномузика згадується в контексті теми «Музика і інші види мистецтва», де розглядається взаємодія музики з кінематографом, її роль у створенні кінообразів та передачі емоцій. Також приклади кіномузики можуть використовуватися при вивченні жанрів музики, зокрема програмної музики, для ілюстрації здатності музики «розповідати історії» або створювати певні настрої. Крім того, фрагменти кіномузики можуть застосовуватися для розвитку музичного сприйняття учнів, навчити розрізняти їх музичні засоби виразності та розуміти вплив.

Виклад основного матеріалу. Таким чином, хоча тематика кіномузики і присутня в освітньому процесі з музичного мистецтва, вона не вивчається як окремий, структурований курс на основі конкретного підручника. Вчителі музичного мистецтва мають можливість самостійно доповнювати освітній матеріал прикладами кіномузики, враховуючи її значний інтерес для учнів та потенціал для міжпредметних зв'язків з кінознавством та медіаосвітою.

Найчастіше для ознайомлення можуть використовуватися:

- * Музика з відомих дитячих фільмів та мультфільмів: це може бути музика, яка емоційно зрозуміла дітям, має виразні мелодії та ілюструє казкові образи (наприклад, з мультфільмів студії Disney та українських мультфільмів).

- * Приклади програмної кіномузики: фрагменти музики, які яскраво ілюструють певні події, явища природи або емоційні стани персонажів (наприклад, батальні сцени, пейзажні вигляди, вираження радості чи смутку).

- * Музика, що стала культовою: відомі музичні теми з популярних кінофільмів, які легко впізнаються учнями і можуть викликати їх інтерес.

- * Українська кіномузика: фрагменти музичного супроводу з вітчизняних кінофільмів, що сприяє вихованню патріотизму та ознайомленню з національною культурою.

Конкретні приклади кіномузики, які можуть з'являтися на уроках (залежно від вибору вчителя):

- * Музика з мультфільмів «Мавка. Лісова пісня», «Бабай», «Пригоди Котигорошка та його друзів», «Том і Джері», «Мусафа: Король Лев».

- * Саундтреки до відомих фільмів, які є популярними серед дітей та підлітків: серія фільмів «Сам удома», трилогія «Володар Перснів» та інші.

- * Музика М. Скорика до українських фільмів.

Важливо зазначити, що вибір кіномузики залишається за вчителем, і конкретний перелік творів може варіюватися залежно від освітньої мети, вікових особливостей учнів та наявності навчально-методичних матеріалів.

Інтеграція кіномузики в уроки музичного мистецтва відкриває широкі педагогічні можливості, здатні трансформувати традиційний підхід до навчання та значно підвищити зацікавленість учнів. Використання цього потужного культурного феномену дозволяє не лише актуалізувати навчальний матеріал, зробивши його більш релевантним інтересам сучасного покоління, але й створити унікальне освітнє середовище, де музика сприймається не як абстрактна академічна дисципліна, а як жива, емоційно насичена складова знайомого їм світу кіно. Аналіз кіномузики сприяє розвитку цілого спектру ключових компетентностей учнів: від здатності до глибокого емоційного сприйняття та інтерпретації музичного змісту до формування навичок критичного мислення та аналізу аудіовізуальних творів.

Застосування різноманітних методів інтеграції кіномузики, починаючи від простого прослуховування та обговорення емоційного впливу музичних фрагментів до детального аналізу музичної драматургії, лейтмотивів, жанрових особливостей та взаємодії музики з візуальним рядом, дозволяє педагогу залучити учнів з різними типами інтелекту та навчальними стилями. Кіномузика стає своєрідним містком між світом музичного мистецтва та іншими дисциплінами, зокрема кінознавством, літературою, історією та культурологією, сприяючи формуванню цілісного світогляду учнів та розумінню міжмистецьких зв'язків.

Особливо цінним є потенціал кіномузики у розвитку медіаграмотності учнів. В епоху домінування візуальної культури, вміння критично аналізувати аудіовізуальний контент, розуміти його емоційний вплив та ідеологічні підтексти є надзвичайно важливим. Аналіз того, як музика в кіно формує настрій, підкреслює драматизм подій, характеризує персонажів та впливає на сприйняття сюжету, надає учням практичні інструменти для розуміння складних медіатекстів.

Водночас, інтеграція кіномузики вимагає від педагога ретельної підготовки та продуманого методичного підходу. Важливо не лише обирати якісний та художньо цінний музичний матеріал, але й розробляти ефективні завдання та вправи, що спонукають учнів до активного слухання, аналізу, рефлексії та творчого самовираження. Використання кіномузики не повинно зводитися до пасивного прослуховування; воно має стати відправною точкою для глибокого пізнання музичного мистецтва в його різноманітних проявах та зв'язках з іншими видами творчості.

Висновки. Таким чином, інтеграція кіномузики в уроки музичного мистецтва є перспективним напрямом модернізації музичної освіти, що здатний не лише підвищити інтерес та мотивацію учнів, але й сприяти їхньому всебічному розвитку, формуванню ключових компетентностей та розширенню їхнього культурного кругозору. Ретельне методичне опрацювання цього питання та впровадження ефективних педагогічних стратегій відкриє нові горизонти для збагачення музично-естетичного досвіду учнів та виховання свідомого та освіченого слухача.

Список використаних джерел

1. Брюховецька Л. Українське кіно: шлях крізь час і образи. Київ: Критика, 2020. С. 67–75.
2. Барабаш О. Медіапедагогіка: теоретико-методологічні засади формування медіаграмотності особистості. 2018. Київ. С 25-29.
3. Кондратова Л. Г. Інтегрований курс «Мистецтво». 5 клас : підручник для закладів загальної середньої освіти. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2022. 270 с.
4. Кондратова Л. Г. Інтегрований курс «Мистецтво». 6 клас : підручник для закладів загальної середньої освіти. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2023. 286 с.
5. Масол Л. М. Мистецтво (інтегрований курс) : підручник для 5 класу закладів загальної середньої освіти. Київ : Видавництво «Світоч», 2022. 269 с.
6. Масол Л. М. Мистецтво (інтегрований курс) : підручник для 6 класу закладів загальної середньої освіти. Київ : Видавництво «Світоч», 2023. 274 с.
7. Онкович Г. В. Медіаосвіта : експерим. прогр. баз. навч. курсу для студ. вищ. навч. закл. / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т вищої освіти, Від. теорії та методології гуманіт. освіти. К. : Логос, 2010. С. 40.
8. Фількевич Г. М. Музика і кіно: статті, лекції, нариси-спогади. 2014 Київ. 254 с.
9. Шак Т. Ф. Наративні можливості кіномузики як інструмент активізації музично-естетичного досвіду школярів. 2018. 298 с.
10. Campbell, P. S. Music, Education, and Diversity: Bridging Cultures and Communities. Teachers College Press. 2018. 288 p.
11. Chion, M. Audio-Vision: Sound on Screen (C. Gorbman, Trans.). Columbia University Press. 1994. 265 p.
12. Gardner, H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences (3rd ed.). Basic Books. 2011. 266 p.
13. Gordon, E. E. Learning Sequences in Music: A Contemporary Music Learning Theory. GIA Publications. 2012. 310 p.
14. Gordon, E. E. A Music Learning Theory for Newborn and Young Children. GIA Publications. 2013. 198 p.
15. Swanwick, K. The Arts in Education: Dreaming or Wide Awake. In A Developing Discourse in Music Education: The Selected Works of Keith Swanwick. 2015. Pp. 3–14.

УДК 37.09; 792

Соляр Юлія,
здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти 31-Мз групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доц. Ільчук Ліна

ФОРМУВАННЯ ПОЛІХУДОЖНЬОГО СВІТОГЛЯДУ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА

Анотація. У статті актуалізовано питання формування поліхудожнього світогляду учнів-підлітків засобами театрального мистецтва. Запропоновано форми і методи роботи зі школярами на уроках музичного мистецтва та в позакласній гуртковій діяльності. Зазначено, що такі методи мають поєднувати музику, драматургію, образотворче мистецтво, рух і слово. Розроблено змістові доповнення до тем (за підручником Л. Кондратової) різними формами театралізації. Розкрито зміст та етапи організації шкільного театрального гуртка.

Ключові слова: поліхудожній світогляд, учні-підлітки, урок музичного мистецтва, театралізація, театральні гуртки.

Annotation. The article updates the issue of forming a polyartistic worldview of adolescent students through theatrical art. Forms and methods of working with schoolchildren in musical art lessons and in extracurricular club activities are proposed. It is noted that such methods should combine music, drama, fine arts, movement and speech. Content additions to the topics (based on the textbook by L. Kondratova) using various forms of theatricalization are developed. The content and stages of organizing a school theater club are revealed.

Keywords. polyartistic worldview, teenage students, music lesson, theatricalization, theater groups

Постановка проблеми. Формування поліхудожнього світогляду учнів є важливим аспектом сучасної освіти, адже це сприяє розвитку естетичного мислення, творчого самовираження та культурної свідомості. У сучасному світі, де взаємодія різних мистецьких напрямів стає дедалі тіснішою, необхідність виховання здатності до сприйняття та аналізу мистецьких явищ у їхній багатогранності є особливо актуальною. У цьому контексті дослідження підходів, методів і засобів, що сприяють формуванню поліхудожнього світогляду учнів підліткового віку, набуває особливої значущості. Водночас використання театралізації на уроках музичного мистецтва та діяльності шкільних театральних гуртків обумовлена зростаючою потребою в розвитку креативного, емоційно відкритого та культурно обізнаного підростаючого покоління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З'ясовано, що питання формування поліхудожнього світогляду стало темою досліджень О. Гайдамаки, О. Ільченка, Л. Масол, І. Могилей, В. Молчанової-Долінко Т. Рейзенкінд, Хань Тао й ін. Театралізацію, в контексті поліхудожнього розвитку учнів, активно вивчали А. Новиков, С. Безклубенко, В. Щерба, С. Соболевська, М. Татаренко, які довели, що театральне мистецтво є важливим засобом у вихованні школярів, оскільки воно сприяє розвитку їхнього емоційного інтелекту, креативності та соціальних навичок. Встановлено, що поліхудожня свідомість особистості визначається «сукупністю міждисциплінарних знань і уявлень учнів про особливості різних видів мистецтва та їх взаємодію в багатогранному культурному просторі, здатністю до інтуїтивного відчуття.

У наукових працях Т. Рейзенкінд поліхудожня свідомість особистості характеризується як «сукупність міждисциплінарних знань і уявлень про особливості різних видів мистецтва та їх взаємодію в багатогранному культурному просторі, здатність до інтуїтивного відчуття»[3, с. 180]. Поліхудожня свідомість має такі ознаки: розуміння міжвидових художньо-образних асоціацій, аналогій, паралелей; здатність інтерпретувати художні тексти й здійснювати умовно адекватні «естетичні переклади» у змістовому руслі мистецтва; уміння

встановлювати зв'язки між його видами, порівнювати, синтезувати й узагальнювати художню інформацію [3, с. 182].

Метою даного дослідження є розкриття методичних аспектів процесу формування поліхудожнього світогляду учнів-підлітків засобами театрального мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Формування поліхудожнього світогляду на уроках музичного мистецтва вимагає використання таких форм і методів, які поєднують у собі музику, драматургію, образотворче мистецтво, рух і слово. Театральна діяльність якнайкраще відповідає цьому завданню, адже створює простір для творчої інтеграції різних мистецьких компонентів. Науковиця С. Соболевська зазначає, що саме театр для дітей та підлітків виконує культуротворчу функцію через введення їх до середовища вітчизняної та світової культури. Адже в аматорському театрі, у зрозумілому і доступному дітям та підліткам форматі, прищеплюються загальнолюдські цінності. Театр стає тим місцем, де діти знайомляться зі здобутками світової та національної культури. Головним у цьому процесі вважає С. Соболевська є те, що вони долучаються до творчості, яка виступає однією із необхідних умов самореалізації особистості, розкриття власних талантів, розвитку евристичного мислення та естетичного сприйняття дійсності [5, с. 128].

У процесі дослідження дійшли думки, що використання театральної діяльності на уроках музичного мистецтва відкриває широкі можливості для формування поліхудожнього світогляду учнів. Саме через гру, перевтілення, емоційне занурення в образ та спільну творчу діяльність діти не лише глибше засвоюють навчальний матеріал, а й отримують досвід взаємодії з різними видами мистецтва. Спираючись на загальні принципи театралізації й опираючись на власний педагогічний досвід пропонуємо ідеї, як зробити окремі уроки музичного мистецтва більш живими, інтерактивними й цікавими для сучасного підлітка. Розглянемо форми і методи такої роботи на уроках музичного мистецтва.

1) Інсценізація музичних творів. Цей метод передбачає створення міні-вистави на основі певного музичного твору. Наприклад, під час сприймання «Мелодії» Мирослава Скорика учням пропонується не лише слухати музику, а й поставити сцену без слів – пластичну пантоміму, яка відображає емоційний зміст музики. Вони можуть розділитися на групи, обрати тему (наприклад: «розлука і надія», «душевна боротьба», «мрія») і показати її засобами міміки, жести, руху.

2) Рольова гра та імпровізація. Учитель пропонує учням уявити себе в образі музичного інструмента, жанру або персонажа з музичного твору. Наприклад: «Ти – віолончель, яка намагається переконати скрипку заспівати разом», або «Ти – джаз, що прийшов у гості до класичної музики». Учні вигадують діалоги, сценки, у яких кожен «жанр» чи «інструмент» має свій характер. Це може бути весела імпровізація, а потім її можна «зашити» у музичну гру чи міні-виставу.

3) Театралізовані постановки за мотивами народних пісень або музичних казок. На основі української народної пісні, наприклад «Ой на горі два дубки» створити гумористичну сценку з костюмами, музичним супроводом, хореографією. Один дубок «говорить» з іншим, з'являються персонажі – козак, дівчина, хлопці, які «заводять пісню». Вся сценка розігрується як міні-вистава. Можна також взяти уривок з дитячої опери «Коза-Дерева» Миколи Лисенка – учні виконують ролі, співають, створюють костюми.

4) Створення авторських музично-драматичних композицій. Учні створюють власну історію під задану музику. Наприклад, учитель включає інструментальну композицію (українську або світову), а учні в групах вигадують сюжет: «Що могло би статися під цю музику?». Потім вони придумують діалоги, розподіляють ролі, готують невеличку виставу. Це також може бути короткий мюзикл: пісня – діалог – танець – фінальна сцена.

5) Робота над елементами сценічного мистецтва. На уроці учні вчать сценічному руху, міміці, дикції. Наприклад, під час організації «Поетично-музичного вернісажу» діти декламують вірші під музику, відстежуючи, як змінюється ритм, настрій, жест. Це можна поєднати з художнім читанням у костюмах або з театральною постановкою поезії.

Далі подано приклади авторського переосмислення уроків за підручниками Л. Кондратової, що демонструють практичну реалізацію описаних раніше методик.

Розглянемо можливість інтеграції театральних методик у шкільне заняття музичного мистецтва на прикладі уроку №60 «Театральні зустрічі» (6 кл.), який завершує розділ,

присвячений театральному мистецтву [1, с. 200]. Він передбачає підсумок знань про жанри, емоційні засоби виразності, особливості драматичного та музичного театру, опери, балету. Цей урок – ідеальна нагода для практичного втілення театральної діяльності, яка допомагає формувати поліхудожній світогляд школярів у форматі інтегрованої гри-вистави. Урок можна провести як театралізоване свято «Велика театральна премія», у якому клас стає учасниками та глядачами урочистого шоу, присвяченого різним жанрам театру. Учні виступають у ролі акторів, режисерів, ведучих, дизайнерів костюмів і навіть «журі» – оцінювачів мистецьких міні-проектів.

Методи реалізуються таким чином:

- Інсценізація музичних творів: діти готують мініатюри або уривки з відомих дитячих опер чи фрагменти сучасних дитячих мюзиклів. Можливе виконання з музичним супроводом або фонограмою.

- Рольова гра: учні «перевтілюються» в героїв театру: Оперу, Балет, Драму, Комедію тощо. Кожен персонаж розповідає про себе у формі монологу, сценки або пісні.

- Імпровізація: проводиться конкурс «Театр за хвилину», де учасники за короткий час мають інсценізувати задану тему (наприклад, «випадкова зустріч», «суперечка друзів», «успішна репетиція»), використовуючи міміку, жести й фонову музику.

- Робота над сценічною виразністю: в рамках підготовки до «премії» учитель організовує короткий тренінг на дикцію, інтонацію, сценічний рух. Це готує учнів до більш глибокого розуміння того, як створюється образ актора на сцені.

- Створення авторських композицій: учні можуть об'єднувати різні види мистецтва: придумати й поставити власні сценки або театралізовані казки з музичними вставками, елементами хореографії, візуальним оформленням (декорації, костюми).

Тема уроку №49 «Театральні та фотошедеври» (7 кл.) передбачає аналіз засобів виразності в театрі та фотографії, порівняння миттєвого і динамічного мистецтва, а також роботу з образом, емоцією та композицією [2, с. 174]. Це створює чудове підґрунтя для використання театральної діяльності як засобу формування поліхудожнього світогляду. Урок можна реалізувати у формі театралізованої гри-подорожі «Мить життя на сцені й у кадрі». Учні потрапляють до вигаданої країни Артландії, де живуть двоє героїв – Пан Театр і Пані Фотографія. Вони сперечаються, чиє мистецтво здатне краще передати настрій, характер і внутрішній стан людини. Щоб знайти відповідь, вони оголошують творче змагання, у якому учні виступають у ролі «мистецьких агентів» – акторів і фотографів.

У ході уроку реалізуються наступні методи:

- Інсценізація музичного твору: одна з команд створює міні-сценку на емоційно забарвлену тему (наприклад, «очікування», «радість зустрічі», «розчарування») під музичний супровід. Дія відбувається без слів, лише через міміку, пластику та взаємодію.

- Рольова гра: учні працюють у парах або групах як режисери, актори, фотографи, моделі тощо. Це формує розуміння театральної структури, сприяє вмінню співпрацювати та приймати творче рішення.

- Імпровізація: учні створюють так звані «живі фотографії» (freeze-frames) – миттєві, застигли композиції, які передають емоційний зміст певної сцени. Потім інші учні «розшифровують» ці сцени, спираючись на міміку, позу та взаєморозміщення.

- Робота з виразністю сценічного жесту та міміки: через ігрові вправи учні вивчають, як тіло, поза, погляд і світло можуть передавати емоцію не гірше за звук і текст.

- Створення авторських композицій: у фіналі уроку учні поєднують театральні й фотографічні засоби, створюючи власні короткі вистави або композиції з поетичною чи музичною основою, які супроводжуються фотографуванням ключових моментів.

Перед педагогами завжди стоїть питання: як зробити уроки музичного мистецтва не просто інформаційно насиченими, а по-справжньому захопливими – такими, що залишають емоційний слід і викликають бажання творити? У процесі опрацювання теми ми дійшли висновку, що театральна діяльність – це один із найефективніших інструментів для формування поліхудожнього світогляду учнів. Саме через перевтілення, гру, емоції, імпровізацію та взаємодію з музикою й іншими видами мистецтва діти мають змогу не просто засвоювати матеріал, а й "проживати" його. Тут важливою є думка М. Татаренко, яка

зазначає, що головним інструментом театрального мистецтва є дія, вона ж є матеріалом для розвитку дитини засобами театральної творчості [6, с. 53].

Окрім театралізованих форм роботи на уроках музичного мистецтва, важливою складовою формування поліхудожнього світогляду учнів підліткового віку є позашкільна діяльність, зокрема заняття в театральних гуртках. Така діяльність дозволяє систематично розвивати вміння синтезувати знання з різних мистецьких дисциплін, поглиблює зацікавлення учнів театром, музикою, літературою, сценічним рухом. У своїй науковій праці О. Рудницька розглядає шкільний театр як важливу складову мистецького середовища, що формує емоційно-ціннісну сферу особистості. Науковиця підкреслювала, що участь у театральних постановках сприяє розвитку в учнів здатності до самовираження, критичного мислення та розуміння мистецтва як засобу комунікації. Вона підтримувала ідею інтеграції різних видів мистецтва в освітньому процесі, де шкільний театр виступає як синтез музики, літератури, образотворчого мистецтва та хореографії [4, с. 275].

Так, у межах шкільної мистецької ініціативи було створено театральний гурток «Батуретка», який став прикладом ефективної форми роботи з підлітками в позаурочний час. Його діяльність спрямована на розвиток креативного мислення, емоційної виразності, комунікативних навичок, а також на формування у школярів цілісного мистецького світогляду. Заняття проводяться у позаурочний час один раз на тиждень і побудовані за авторською програмою, яка передбачає інтеграцію елементів акторської майстерності, сценічного мовлення, музичного оформлення, художнього оформлення сцени тощо. Процес створення та функціонування театального гуртка передбачає низку етапів:

Підготовчий етап.

- визначення цілей і завдань гуртка;
- складання річного плану роботи;
- узгодження графіку занять (2 рази на тиждень по 1 годині);
- інформаційна кампанія – оголошення про набір, зустріч із учнями 5-9 класів;
- проведення пробного заняття (ознайомлення з театальною грою);

Етап формування групи.

- після пробного заняття формується група до 15 учнів;
- проводиться анкетування на виявлення інтересів (акторство, декорації, режисура, написання текстів, музичне оформлення тощо);
- складається перелік ролей і творчих завдань, враховуючи інтереси учасників.

Заняття проводяться за тематично-блочною системою. Усі блоки розраховані на місяць-півтора.

Перший блок: «Основи акторської майстерності» включає вправи на зняття тілесних затисків, ігри на розвиток уваги («дзеркало», «асоціації», «реакція»), вправи на роботу з голосом: читання скоромовок, робота над інтонацією, тембром, етюди «емоція без слів», «образ через рух».

Другий блок: «Робота з текстом» поєднує читання байок, казок, міні-п'єс, роботу над розумінням змісту та підтексту, інсценізацію уривків: розподіл ролей, проби.

Третій блок: «Створення міні-вистави» передбачає вибір твору (наприклад, казка «Фарбований лис» І. Франка), обговорення ідеї, персонажів, сценічного оформлення, розподіл обов'язків: актори, декоратори, звукове оформлення, костюми, репетиції, корекція дій, робота над мізансценами.

І четвертий блок: «Показ вистави» реалізовується шляхом проведення генеральної репетиції, показом вистави для учнів школи та батьків, а також рефлексією: «Що вдалося?», «Що покращити?», «Як це змінило моє сприйняття мистецтва?». Під час роботи гуртка «Батуретка» учні мали змогу не лише розвивати театральні навички, а й зануритися у творчий процес, доторкнутися до музики, літератури, сценографії. Це дозволяє цілеспрямовано формувати поліхудожній світогляд підлітків, сприяє емоційному та естетичному розвитку особистості.

Висновок. Підсумовуючи відзначимо, що сучасний урок музичного мистецтва та заняття театального гуртка має бути подією – живою, творчою, відкритою до експерименту. Коли учень не лише слухає музику, а створює образ, входить у роль, відчуває, що він сам є частиною мистецтва – це і є той момент, коли навчання перетворюється на справжній

поліхудожній розвиток особистості. Театральна діяльність, навіть у найпростіших формах – рольова гра, імпрровізація, інсценізація, створює простір для діалогу, емоцій, співпереживання, а отже, для глибшого засвоєння знань і цінностей.

Список використаних джерел

1. Кондратова Л. Г. Мистецтво : підручник інтегрованого курсу для 6 кл. закл. заг. сер. осв. Тернопіль: Навчальна книга «Богдан». 2023. 240 с.
2. Кондратова Л. Г. Мистецтво : підручник інтегрованого курсу для 7 кл. закл. заг. сер. осв. Тернопіль: Навчальна книга «Богдан». 2024. 272 с.
3. Рейзенкінд Т. Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті : *монографія*. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2006. 640 с.
4. Рудницька О. І. Теорія та методика виховання : навч. посіб. Київ : Літера ЛТД, 2006. 280 с.
5. Соболевська С. О. Культуротворча функція українського аматорського театру: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2021. 225 с.
6. Татаренко М. Г. Розвиток творчих здібностей молодших школярів засобами театального мистецтва в умовах дозвілля: дис. ... канд. пед. наук. 2006. 195 с.

УДК 398.004.738

Софіянчук Марія,
здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти 22-Мс групи
Науковий керівник:
к. пед. н. Томашівська Мар'яна

ВПЛИВ ТІКТОК НА ПОПУЛЯРИЗАЦІЮ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ ПІСНІ СЕРЕД МОЛОДІ: СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ВИКЛИКИ

Анотація. У статті досліджено сучасні тенденції у популяризації української народної пісні серед молоді через платформу TikTok. Проаналізовано механізми впливу соціальної мережі на музичні вподобання молодого покоління, особливості вірусного поширення фольклорного контенту, а також роль блогерів і трендів у формуванні інтересу до національного музичного спадку. Визначено основні виклики, що виникають у процесі адаптації народної пісенної творчості до форматів цифрових медіа, включаючи загрозу спрощення змісту та втрати автентичності. Окреслено потенціал TikTok як інструменту збереження й відродження культурної спадщини у форматі, зрозумілому молодіжній аудиторії.

Ключові слова: TikTok, народна пісня, молодь, популяризація.

Annotation. The article examines current trends in the popularization of Ukrainian folk songs among young people through the TikTok platform. The mechanisms of the social network's influence on the musical preferences of the younger generation, the features of the viral spread of folklore content, as well as the role of bloggers and trends in shaping interest in the national musical heritage are analyzed. The main challenges that arise in the process of adapting folk song creativity to digital media formats are identified, including the threat of simplification of content and loss of authenticity. The potential of TikTok as a tool for preserving and reviving cultural heritage in a format understandable to a youth audience is outlined.

Keywords. TikTok, folk song, youth, popularization.

У ХХІ столітті цифрові технології суттєво змінили способи сприйняття культури, передусім серед молоді. В умовах інтенсивного розвитку соціальних мереж зростає потреба у збереженні й актуалізації національного фольклору, зокрема української народної пісні, в новому інформаційному середовищі. TikTok, як глобальна платформа для коротких відео,

має потенціал не лише для розваг, але й для культурної комунікації та формування ідентичності.

Збереження нематеріальної культурної спадщини є пріоритетним завданням національної культурної політики. Українська народна пісня – важливий носій історичної пам'яті, традицій, мови. У зв'язку з цим виникає потреба адаптувати фольклор до форм цифрової подачі, зберігаючи його змістову глибину та естетичну цінність. Зокрема, важливо дослідити, яким чином TikTok впливає на процеси формування культурної самосвідомості молоді та які ризики несе в собі цифрова репрезентація фольклору.

Науковці (І. Клименко, О. Білик, Н. Чайковська) наголошують на необхідності адаптації традиційної культури до умов діджиталізації. Ірина Клименко [2] підкреслює значення народної пісні у формуванні національної свідомості молоді. Ольга Білик [3] розглядає механізми збереження фольклору в умовах цифрової трансформації, акцентуючи на важливості автентичності. Наталія Чайковська [6] звертає увагу на амбівалентність соцмереж, які з одного боку, сприяють популяризації культури, а з іншого – спричиняють спрощення та комерціалізацію культурних форм. Однак специфіка TikTok як середовища саме для музичної фольклорної творчості залишається малодослідженою.

Метою статті є аналіз ролі TikTok у процесі популяризації української народної пісні серед молоді, виявлення провідних тенденцій, позитивних результатів і потенційних ризиків такої популяризації.

TikTok, як динамічна візуальна платформа, надає користувачам змогу створювати контент, що поєднує відео та аудіовізуальні елементи. У 2022–2025 роках у TikTok зростає кількість відео, в яких використовуються фрагменти українських народних пісень. Особливо популярними стали:

- «Ой у лузі червона калина» (використовувалася в патріотичних відео);
- «Несе Галя воду» (часто поєднувалася з танцювальними постановками);
- «Цвіте терен»; «Ой летіли дикі гуси» – супроводжували ностальгічні чи естетизовані відео.

Левченко звертає увагу на те, що TikTok став популярним серед молоді завдяки своїй короткотривалій відеоформі, яка дозволяє швидко виразити думки та емоції через поєднання музики, танців і візуальних ефектів [5]. Платформа забезпечує можливість швидко захоплювати увагу користувачів, що стало важливим фактором для популяризації різноманітних культурних елементів, зокрема народної музики та традицій. Одним із ключових моментів статті є висвітлення використання українських народних пісень у відео на TikTok. Автор зазначає, що традиційні пісні, такі як «Ой у лузі червона калина» та «Несе Галя воду», стали популярними серед молоді через нову форму їх подачі, зокрема у поєднанні з сучасними танцями та візуальними ефектами. Це свідчить про появу нових каналів для популяризації українського фольклору в цифровому середовищі. Однак Левченко також наголошує на потенційних ризиках, пов'язаних із таким популяризацією культурних елементів, як українські народні пісні. Вона зазначає, що через швидке й поверхневе сприйняття контенту в TikTok можливе виривання пісень і їхніх значень з контексту, що може призвести до спрощення чи знецінення культурної спадщини. Крім того, гумористичні або пародійні відео можуть сприяти тому, що традиційні пісні втрачають свою глибину та автентичність.

Незважаючи на виклики, Левченко також розглядає позитивний вплив TikTok на збереження та популяризацію культурних елементів. Вона підкреслює, що платформа дає можливість молоді знайомитися з традиціями, що раніше могли бути відомі лише вузькому колу людей. Завдяки цифровій адаптації фольклору TikTok стає місцем для нових форм культурного самовираження, що дозволяє молодому поколінню знайти нові сенси в традиційних піснях і культурних символах.

Важливим аспектом є також заклик до активної культурної просвіти, спрямованої на те, щоб молодь не лише використовувала культурні елементи для створення контенту, але й розуміла їхній глибший зміст і значення. Левченко зазначає, що для збереження автентичності фольклору необхідно розвивати методи культурної освіти та створювати програми, які б навчали молодь критично ставитися до традиційних елементів у цифровому контексті.

Нерідко українські пісні стають основою гумористичних відео або пародій, у яких втрачається першопочатковий сенс твору. З одного боку, це може бути способом привернення уваги, з іншого – чинником знецінення фольклору як культурного явища. Зростання популярності народної пісні в TikTok супроводжується її комерціалізацією – реміксуванням, адаптацією під тренди, створенням «вірусних» форматів. У цьому вбачається загроза втрати автентичності, що формувалася століттями в межах усталеної традиції.

Це свідчить про активне залучення фольклору до популярного дискурсу. Молоді користувачі TikTok демонструють нові способи осмислення традицій через:

- естетичні реконструкції (відео в народному вбранні);
- комбінацію традиційних мелодій із сучасними візуальними ефектами;
- перформативні практики (спів, танець, інсценізація).

Цифровий фольклор у TikTok – це своєрідна інтерпретація спадщини, яка змінює її форму, але часто зберігає емоційне ядро. Водночас користувачі не завжди усвідомлюють походження й зміст пісень, що спричиняє виривання творів з контексту або навіть їх пародіювання.

Як зазначає Романюк, сучасна молодь переживає фольклор не як усталену форму, а як символ, який легко комбінувати з візуальним контекстом [4]. Це створює як нові можливості для залучення до культури, так і ризики втрати смислової глибини.

Однак цифрове середовище створює й низку викликів: фольклорні тексти нерідко використовуються поза автентичним контекстом, спрощуються або подаються у форматі гумористичних відео, що може сприяти знеціненню їх культурного змісту. У зв'язку з цим актуалізується потреба в посиленні культурно-освітньої роботи – зокрема, у популяризації глибшого розуміння народної пісенної спадщини, поясненні її змісту, історичного тла та символіки.

TikTok виступає потужним засобом популяризації української народної пісні серед молоді, створюючи нові канали для її поширення та інтерпретації. Водночас цифрова репрезентація фольклору потребує уважного підходу, аби зберегти його автентичність та передати глибинні смисли. Подальші наукові розвідки мають бути зосереджені на вивченні динаміки взаємодії цифрової культури й традиційної спадщини в умовах сучасності. Актуалізується необхідність просвітницької роботи, спрямованої на формування у молоді розуміння значення народної пісенної спадщини. Йдеться про:

- включення аналізу фольклорного контенту TikTok у шкільні уроки музичного мистецтва, літератури, культурології;
- створення методичних рекомендацій для викладачів щодо поєднання сучасних цифрових практик із традиційною музичною освітою;
- взаємодію з популярними блогерами, які використовують народні пісні – через залучення їх до просвітницьких проєктів;
- розвиток цифрових архівів та ініціатив, що дозволяють молоді дізнатися більше про походження та зміст популярних у TikTok пісень.

Як підкреслює Камуз А. О. у своїй роботі, TikTok може бути ефективним інструментом для побудови культурної комунікації, якщо його використовувати усвідомлено - з належною увагою до контексту та значення контенту, що соціальна мережа TikTok відіграє важливу роль у процесах переосмислення, трансформації та популяризації української народної пісні в молодіжному середовищі [1]. Упродовж останніх років платформа стала ефективним інструментом для репрезентації фольклорних мотивів у нових формах, що поєднують традиційну музику з сучасними візуальними та перформативними засобами. Зокрема, спостерігається активне використання народних пісень у відео з патріотичним, ностальгічним або естетичним змістом, що сприяє поверненню інтересу молоді до національної культурної спадщини.

З іншого боку, цифрове середовище породжує низку викликів, серед яких: виривання текстів і мелодій із контексту, фрагментарне або спрощене сприйняття змісту, знецінення символічної глибини через гумористичне або комерційне використання. У зв'язку з цим виникає потреба в посиленні культурно-освітньої діяльності, спрямованої на формування у молоді цілісного розуміння фольклору як складника національної ідентичності.

TikTok, як середовище новітнього цифрового фольклору, засвідчує тенденцію до символічного переосмислення традицій – не як архаїчного явища, а як гнучкого, комунікабельного ресурсу для сучасного покоління. У цьому контексті важливою є участь фахівців- фольклористів, педагогів, культурологів – у розробці методичних підходів до інтеграції соціальних мереж у фольклорну освіту, а також підтримка авторського контенту, який зберігає повагу до джерел та автентичних смислів.

Отже, подальші наукові дослідження мають бути зосереджені на вивченні механізмів поширення та сприйняття фольклорного контенту в соціальних мережах, аналізі ролі TikTok у процесах трансмісії культурної спадщини. Таким чином, платформа TikTok має значний потенціал для збереження й оновлення українського фольклору, за умови усвідомленого й науково обґрунтованого підходу до її використання як інструменту культурної комунікації в умовах сучасності.

Список використаних джерел

1. Камуз А. О. Розробка концепції блогу з популяризації української музики на платформі «ТікТок»: дипломний проект бакалавра. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2023. 79 с.
2. Клименко І. В. Українська народна пісня як засіб формування національної ідентичності. *Музичне мистецтво і культура*. 2021. № 32. С. 45–51.
3. Білик О. П. Використання цифрових технологій у збереженні фольклору. *Культура і сучасність*. 2020. № 1. 78–82 с.
4. Романюк О. В. Трансформація українського музичного фольклору у цифровому середовищі. *Мистецтво та освіта*. 2022. № 2. С. 23–27.
5. Левченко Г. І. Молодіжні тренди в TikTok: нові виклики для культури. *Соціальні комунікації*. 2023. № 4. С. 38–43.
6. Чайковська Н. М. Соціальні медіа і фольклор: загрози та можливості. *Українська культура*. 2021. № 3. С. 56–60.

РОЗДІЛ IV. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ В СУЧАСНОМУ СОЦІУМІ

УДК 376.1:159.922.7:159.942

Берлізова Дарія,
здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти 41-ПС групи
Науковий керівник:
к. психол. н. Тимош Юлія

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СИНДРОМУ ДЕФІЦИТУ УВАГИ З ГІПЕРАКТИВНІСТЮ (СДУГ) У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ТА ШЛЯХИ КОРЕКЦІЇ ПОВЕДІНКИ

Анотація. У статті розглянуто психолого-педагогічні особливості прояву синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ) у дітей молодшого шкільного віку. Акцент зроблено на характеристиках поведінки таких дітей, зокрема на імпульсивності, порушеннях концентрації уваги, гіперактивності, труднощах у саморегуляції та адаптації до шкільного середовища. Окреслено типові труднощі у навчальній діяльності, міжособистісному спілкуванні та емоційно-вольовій сфері, що виникають через вияв СДУГ. У роботі подано огляд основних причин та механізмів розвитку синдрому, зокрема біологічних, психологічних і соціальних чинників. Особлива увага приділена стратегіям поведінкової корекції та психолого-педагогічній підтримки: створенню сприятливого освітнього середовища, індивідуальному підходу, використанню позитивного підкріплення, когнітивно-поведінкової терапії, арт-терапії, а також залученню батьків до процесу формування у дитини навичок самоконтролю та відповідальної поведінки. Підкреслюється важливість міждисциплінарного підходу у роботі з дітьми із СДУГ та необхідність тісної співпраці між педагогами, психологами, медичними працівниками та родиною.

Ключові слова: СДУГ, гіперактивність, дефіцит уваги, поведінкові порушення, психокорекція, молодший шкільний вік.

Annotation. The article examines the psychological and pedagogical characteristics of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in younger school-age children. The focus is on behavioral traits of such children, particularly impulsivity, attention deficits, hyperactivity, difficulties in self-regulation, and adaptation to the school environment. Typical challenges in learning activities, interpersonal communication, and the emotional-volitional sphere caused by manifestations of ADHD are outlined. The paper provides an overview of the main causes and developmental mechanisms of the disorder, including biological, psychological, and social factors. Special attention is given to behavioral correction strategies and psycho-pedagogical support, such as creating a supportive educational environment, implementing an individualized approach, using positive reinforcement, cognitive-behavioral therapy, art therapy, and involving parents in the development of the child's self-control and responsible behavior. The importance of an interdisciplinary approach in working with children with ADHD and the need for close cooperation among teachers, psychologists, medical professionals, and families is emphasized.

Keywords: ADHD, hyperactivity, attention deficit, behavioral disorders, psychocorrection, younger school-age children.

Постановка проблеми. Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ) є однією з найпоширеніших нейропсихологічних проблем у дітей молодшого шкільного віку, яка суттєво впливає на їхнє навчання, поведінку, соціальні контакти та емоційний розвиток. З огляду на зростання кількості діагнованих випадків СДУГ у всьому світі, а також в Україні, дана проблема набуває особливої педагогічної та психологічної значущості. Рання діагностика, правильне розуміння проявів синдрому та ефективна психолого-педагогічна підтримка є ключовими факторами успішної соціалізації та навчальної адаптації таких дітей.

У зв'язку з цим постає нагальна потреба в узагальненні наукових підходів до вивчення СДУГ, розробці практичних рекомендацій для педагогів, психологів і батьків, а також у впровадженні міждисциплінарного підходу в роботі з дітьми, які мають особливі освітні потреби через дане порушення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Проблема синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ) є предметом активного вивчення як у зарубіжній, так і в українській науковій літературі. У світовій практиці значний внесок у дослідження СДУГ зробили такі вчені, як Р.Барклі, Т.Браун, Дж.Рейтен, які розглядали нейропсихологічні особливості дітей із СДУГ, механізми порушення саморегуляції, уваги та поведінки. Серед вітчизняних науковців важливими є праці Л.Сак, О.Трошиної, І.Єрмакової, які досліджують педагогічні та психолого-корекційні аспекти підтримки дітей із гіперактивністю в умовах ЗЗСО [3; 5; 6].

Наголошується на потребі раннього виявлення симптомів синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю, створення індивідуалізованих програм розвитку та тісної співпраці між педагогами, батьками і фахівцями з охорони психічного здоров'я. Аналіз наукових джерел свідчить про міждисциплінарний підхід до вивчення СДУГ, що охоплює біологічні, психологічні та соціальні аспекти розвитку дитини. Проте, незважаючи на наявність значної кількості досліджень, залишаються відкритими окремі питання щодо особливостей прояву синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю у дітей, а також ефективних шляхів корекції їхньої поведінки в умовах освітнього середовища.

Мета статті – теоретично обґрунтувати психолого-педагогічні особливості прояву синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ) у дітей молодшого шкільного віку, а також визначити ефективні шляхи корекції їхньої поведінки в умовах освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ) – одне з найпоширеніших порушень у дітей, що виявляється ще в дошкільному віці, але набуває яскравого прояву саме в молодшому шкільному періоді. За даними досліджень, близько 5–7% дітей шкільного віку мають симптоми СДУГ, які істотно впливають на їхню навчальну успішність, емоційний стан і соціальні взаємодії [1].

СДУГ проявляється у трьох основних симптоматичних кластерах:

Дефіцит уваги. Діти з дефіцитом уваги легко відволікаються, їм важко концентрувати увагу, зосередитись і продовжувати виконувати завдання. Вони можуть неуважно слухати вказівки, пропускати важливі деталі та не закінчувати почате. Такі діти можуть бути замріяними та повністю заглибленими у свої думки. Вони можуть здаватися забудькуватими, бо часто гублять свої речі.

Гіперактивність. Гіперактивні діти можуть здаватися неслухняними та неспокійними. Вони часто нудьгують та можуть мати проблеми з посидючістю чи зберіганням тиші. Такі діти можуть поспішати і робити необережні помилки. Вони можуть вставати, стрибати або бігати, коли для цього не час, а тому відволікати інших, хоч і без такого умислу. Часто така поведінка виглядає недоречною у класному середовищі.

Імпульсивність. Діти з імпульсивністю діють швидше, ніж думають про свої дії. Вони часто перебивають під час розмови, можуть штовхатися або вихоплювати щось в інших, бо їм важко чекати. У дитини можуть виникати емоційні реакції, які здаються надто інтенсивними та недоречними для ситуації, в якій вона перебуває.

В емоційному плані такі діти схильні до частих перепадів настрою, афективних спалахів, тривожності та заниженої самооцінки. Це часто стає передумовою вторинних психологічних проблем — відчуття відторгнення, соціальної ізоляції, депресивних станів [2].

У молодшому шкільному віці ці симптоми можуть впливати на успішність, самооцінку та відносини з однолітками й педагогами.

Педагогічні труднощі в освітньому процесі. У шкільному середовищі діти із СДУГ часто виявляють порушення дисципліни: не дотримуються правил, перебивають учителя, не можуть тривалий час виконувати завдання. Вони виявляють труднощі у формуванні навчальної мотивації, не завершують завдання, мають нестабільну успішність. У таких учнів спостерігається ослаблений розвиток довільної уваги, низький рівень навчальної саморегуляції та фрустраційна нетолерантність [6].

Причини виникнення СДУГ. Фахівці виокремлюють низку факторів, що спричиняють СДУГ, а саме:

Біологічні (нейрофізіологічні) фактори:

1. Порушення розвитку головного мозку, зокрема префронтальної кори, яка відповідає за контроль поведінки, увагу та планування.

2. Генетична схильність — наявність СДУГ у близьких родичів значно підвищує ризик розвитку розладу.

3. Порушення в обміні нейромедіаторів (дофаміну, норадреналіну), що регулюють увагу та імпульсивність.

Перинатальні фактори:

1. Ускладнення під час вагітності (інфекції, гіпоксія плода, стреси матері).

2. Передчасні пологи або низька маса тіла при народженні.

3. Вплив токсичних речовин (нікотину, алкоголю, наркотиків) на плід у пренатальний період.

Психосоціальні чинники:

1. Неблагополучне сімейне середовище (часті конфлікти, нестача уваги з боку батьків).

2. Надмірне психоемоційне навантаження або дефіцит структури та правил у вихованні.

3. Низький рівень соціальної адаптації дитини, емоційне відчуження.

Ці причини найчастіше поєднуються та взаємодіють між собою, що ускладнює точне визначення етіології СДУГ у кожному окремому випадку.

Якщо виникла підозра, що в дитини синдром дефіциту уваги з гіперактивністю, то перш за все варто потрапити на прийом до лікаря, оскільки лише спеціаліст може точно встановити діагноз. Лікар проведе загальне обстеження, включно з перевіркою зору та слуху. Якщо за результатами обстеження з фізичним станом дитини все гаразд, то лікар направить вас до дитячого психолога або психіатра.

Щоб діагностувати синдром дефіциту уваги з гіперактивністю, спеціалісти запитують про загальне здоров'я та поведінку дитини. Лише після діагностики психолог або психіатр дає поради щодо того, як впоратись із проявами СДУГ, а в деяких випадках психіатр може виписати медичні препарати.

Як проявляється синдром дефіциту уваги з гіперактивністю у школярів та що робити для успішного навчання дітей з ним.

Поведінка дитини зі СДУГ у школі

Іноді батьки помічають ознаки СДУГ, ще коли дитина маленька, проте можуть ігнорувати їх. Для маленьких дітей природно відволікатися та бути нетерплячими — ці речі не завжди означають, що в дитини СДУГ. Якщо ж ознаки СДУГ проявляються часто та заважають дитині навчатися, гратися або спілкуватися з іншими, то на це точно необхідно звернути увагу в якомога молодшому віці.

Ігнорувати прояви синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю у школі стає майже неможливо, оскільки вони прямо пов'язані з освітнім процесом. Цей процес зобов'язує дитину до певного рівня відповідальності: тримати свою парту в порядку або відповідати лише у свою чергу. Усе це дуже важко для дитини зі СДУГ.

Приклади тієї поведінки, на яку звертають увагу вчителі та яка може бути проявами СДУГ у школярів:

1. Більша потреба в русі, неможливість просидіти весь урок на стільці.

2. Нemoжливість концентруватися на тому, що дитині нецікаво: вдома вона може скласти конструктор годинами, проте в школі уваги майже немає через рутинні завдання.

3. Дитина не дослуховує або не дочитує завдання від початку до кінця, тому весь час робить помилки, хоча часто має високі інтелектуальні здібності.

4. Дитині важко відтерміновувати задоволення, оскільки результат потрібен одразу, а тому їй важко вчитися, наприклад, каліграфії чи математики, бо це робота на довгу перспективу.

5. Дитина живе «тут і тепер», а якщо під час уроку «тут і тепер» не цікаво, то вона організовує собі альтернативне заняття: може підвестися та кудись піти або почати спілкуватися з однокласником на іншому кінці класу.

Як працювати вчителю з дитиною зі СДУГ?

Усім вчителям у першу чергу необхідно знати, що згідно з найскромнішою статистикою дітей зі СДУГ — близько 5 %, а деякі дослідники говорять і про 8–10 %. Іншими словами, майже кожен вчитель має у своєму класі одну або дві дитини зі СДУГ. У традиційному навчальному плані (до НУШ) цей момент не був врахований, і для вчителів присутність надмірно активної дитини, яка може порушувати дисципліну, ставала неприємним сюрпризом, з яким вони не можуть впоратися.

Усі діти різні, а тому неможливо знайти двох абсолютно ідентичних дітей зі СДУГ. Комбінація дефіциту уваги, гіперактивності та імпульсивності може вкрай різнитися, тому перш ніж підлаштовувати освітній процес під дитину зі СДУГ, за нею варто спостерігати принаймні протягом тижня.

Щоб створити відповідні умови для навчання дитини із СДУГ, педагогу слід робити щонайменше такі речі:

1) Виявити сильні сторони дитини. Для кожної дитини важливо чути похвалу та знати, що її цінують, а діти зі СДУГ через особливості поведінки рідше за інших отримують позитивні відгуки. Вчителю варто знайти ті сильні сторони, які є в дитини: бажання допомагати іншим, цікавість до творчих предметів або, навпаки, точних наук тощо. За допомогою сильних сторін можна якісно будувати комунікацію з учнем, бо діти зі СДУГ вчать не на покаранні, а на заохоченні.

2) Створити відповідний навчальний простір. У класі не має бути жодних зайвих предметів, які відволікають дитину, а також вона не має сидіти обличчям до вікна, щоб не поринути думками на вулицю. Бажано, щоб дитина сиділа за партою одна або принаймні зі спокійною дитиною та якомога ближче до вчителя, бо це допомагає краще зосереджувати увагу.

3) Дозволяти рухливу активність під час уроку, а ще краще ввести її в план уроку для всіх дітей. Дітям з гіперактивністю дійсно важко 45 хвилин бути за партою, але жодній дитині не завадить коротка руханка під час уроку. Так вчитель зможе задовольнити особливі потреби дитини та не виділяти її серед інших.

4) Звертати увагу на стан дитини та реагувати на нього. Щойно вчитель помічає, що дитині важко всидіти, їй можна дати рухливе завдання: витерти дошку, принести щось з іншого класу чи бібліотеки. Так дитина задовольнить свою потребу в русі, отримає похвалу та буде більш включеною в процес.

5) Структурувати урок та робити його збалансованим. На початку уроку вчитель може написати план, що перші десять хвилин клас повторюватиме матеріал, потім слухатиме вчителя, далі буде руханка і самостійна робота в зошиті. План фокусує дитину зі СДУГ на завданнях і полегшує перехід від однієї діяльності до іншої, із чим у неї часто бувають складнощі.

6) Не залишати дитину наодинці із завданням. Контрольні роботи викликають особливі труднощі в дітей зі СДУГ, оскільки цим дітям важко самостійно контролювати свій час. Вчитель має бути поруч, нагадувати повертатися до завдань та говорити про те, скільки часу залишилося, щоб полегшити цей процес для дитини.

7) Заохочувати дитину до бажаної поведінки. Щоби небажаної поведінки, наприклад викрикувань з місця, було менше, варто заохочувати ту поведінку, яка є бажаною. Вчителю потрібно помічати, якщо дитина дочекалася своєї черги або зробила завдання з початку до кінця, і хвалити дитину за це. Лише таким чином із часом може закріпитися бажана і зникнути небажана поведінка.

Цей список не є вичерпним, проте на нього можна опиратися на перших етапах взаємодії з учнем зі СДУГ, а згодом додавати чи прибирати певні пункти. Дитину із синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю, як і кожного учня в класі, потрібно прийняти та зрозуміти, а на основі цього створювати відповідну атмосферу та навчальний план для неї.

Ефективна робота з дітьми, які мають СДУГ, повинна мати комплексний характер. Ефективна корекційно-розвивальна робота з дітьми із СДУГ потребує міждисциплінарного підходу, який включає участь психолога, педагога, логопеда та батьків [4].

Шляхи корекції поведінки:

1. Індивідуальна психокорекція.

Психологічна допомога передбачає розвиток навичок самоконтролю, формування образу «Я», зниження тривожності. Рекомендується використання когнітивно-поведінкової терапії, яка дозволяє дитині усвідомити наслідки своєї поведінки та навчитися альтернативним реакціям.

2. Корекційно-педагогічні методики.

У процесі навчання важливо застосовувати структуровану подачу матеріалу, чіткі інструкції, візуальні підказки, а також регулярне позитивне підкріплення. Ефективним є метод «тайм-аут», чергування завдань із фізичною активністю, застосування карток самоконтролю.

3. Арт-терапія та ігрова діяльність.

Методи арт-терапії (малювання, ліплення, казкотерапія) сприяють емоційному розвантаженню та розвитку комунікативних навичок. Ігрова терапія допомагає дитині освоювати соціальні ролі, регулювати емоції через модельовані ситуації.

4. Партнерство з родиною.

Ключовим чинником є активне залучення батьків: консультування, тренінги з батьківської компетентності, спільне складання режиму дня, використання поведінкових контрактів, система заохочень і логічних наслідків вдома.

Висновки. СДУГ у дітей молодшого шкільного віку є складним багатофакторним порушенням, що вимагає раннього виявлення та системної корекції. Комплексний підхід із залученням психолога, педагога, лікаря та батьків сприяє покращенню поведінки, адаптації та навчальної успішності дитини.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. *Особистісно-орієнтоване виховання: теоретико-методологічні засади*. Київ: Либідь. 2012. 274 с.
2. Винокурова Н. Є. Педагогічні технології формування самоконтролю у дітей з гіперактивністю. *Педагогіка і психологія*. 2017. № 3. С. 33–38.
3. Єрмакова І. М. Особливості поведінки молодших школярів із СДУГ: діагностика та корекція. *Проблеми сучасної психології*. 2020. № 50. С. 176–184.
4. Калюжна Н. В. Сучасні підходи до поведінкової терапії дітей з СДУГ. *Актуальні питання педагогічної науки*. 2021. № 8. С. 55–59.
5. Сак Л. О. Діти з гіперактивністю в умовах початкової школи: психолого-педагогічний супровід. *Інклюзивна освіта: практика та перспективи*. 2018. № 4. С. 21–26.
6. Трошина О. В. Психолого-педагогічний супровід дітей із СДУГ в умовах інклюзивного навчання. *Психологія і особистість*. 2019. № 2. С. 104–112.

УДК 316.61

Грушвіцький Сергій,
здобувач третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти
Науковий керівник:
к. пед. н., доц. Шабага Степан

КЛЮЧОВІ НАУКОВІ ПОГЛЯДИ ДО РОЗУМІННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ОБІЗНАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. Стаття присвячена аналізу основних наукових підходів до трактування соціальної компетентності особистості. У роботі розглядаються різні аспекти соціальної компетентності, визначаються ключові її складові, зокрема, комунікативні навички, здатність до ефективної взаємодії в колективі та адаптація до соціальних змін. Особлива увага приділяється теоретичним концепціям і моделям, що дозволяють пояснити механізми формування соціальної компетентності, а також її вплив на розвиток особистості в умовах сучасного суспільства. Окремо висвітлюються питання взаємозв'язку соціальної компетентності з іншими компонентами особистісного розвитку, такими як емоційна інтелігентність, моральні цінності та соціальна відповідальність. Стаття сприяє глибшому розумінню соціальної компетентності як важливої складової для розвитку гармонійної особистості в умовах глобалізації та швидких соціальних змін.

Ключові слова: компетентність, вміння, навички, діяльність, суспільство, соціальна компетентність.

Annotation. The article is dedicated to analyzing the main scientific approaches to interpreting social competence of an individual. It examines various aspects of social competence, identifying its key components, including communication skills, the ability to interact effectively within a group, and adaptability to social changes. Special attention is given to theoretical concepts and models that explain the mechanisms of forming social competence, as well as its impact on personal development in contemporary society. The article also highlights the relationship between social competence and other components of personal growth, such as emotional intelligence, moral values, and social responsibility. The study contributes to a deeper understanding of social competence as an essential element in the development of a well-rounded personality in the context of globalization and rapid social changes.

Keywords: competence, ability, skills, activity, society, social competence.

Постановка проблеми. Останнє десятиліття в розвинених країнах світу триває активна дискусія щодо того, як забезпечити молодій людині необхідні знання та навички, підготувати її до гармонійної взаємодії із суспільством і забезпечити готовність до самореалізації в житті.

Безперечно, набуття знань, умінь і навичок, спрямованих на розвиток компетентності, стимулює інтелектуальний та культурний прогрес особистості, сприяючи формуванню здатності адекватно реагувати на вимоги суспільства і власні потреби. Тому важливим є розуміння сутності компетентності та процесу її формування.

Поняття «компетентність», яке відкриває нові горизонти в розумінні результатів загальноосвітньої, професійної та виховної діяльності, займає центральне місце в сучасній педагогічній думці. Концепція компетентності базується на ідеї виховання особистості, яка не тільки має необхідні знання, навички та уміння, але й здатна ефективно діяти в різних навчальних, життєвих та професійних ситуаціях, використовуючи ці знання та несучи відповідальність за результати своїх дій.

Мета статті – проаналізувати основні наукові підходи до визначення сутності соціальної компетентності особистості, систематизувати існуючі теоретичні напрацювання з цієї проблематики та окреслити ключові характеристики соціальної компетентності як

інтегрованої якості особистості, що забезпечує її ефективну взаємодію в соціальному середовищі.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «компетентність» визначається як похідне від слова «компетентний», що означає «поінформований, обізнаний, авторитетний» [2, с. 449]. У сучасному словнику іншомовних слів компетентність розглядається як: «а) відповідний, здатний, знаючий, той, хто розуміється в певних питаннях; б) авторитетність, обізнаність, володіння компетенцією» [4, с. 541]. У словнику-довіднику з соціальної педагогіки компетентність визначається як психосоціальна якість, що означає «силу й упевненість, джерелом яких є відчуття власної успішності та корисності, і сприяє усвідомленню особистістю власної здатності ефективно взаємодіяти з оточенням» [5, с. 88]. У словнику «Професійна освіта» зміст компетентності описано як «сукупність знань і умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [3, с. 211]. Важливо, що в усіх цих джерелах компетентність розглядається як психосоціальна якість особистості, що включає не тільки знання, а й навички та уміння. У нашому аналізі сутності поняття «компетентність» ми виділяємо чотири основні підходи: аксіологічний, поведінковий, мотиваційний та когнітивний.

В рамках мотиваційного підходу група дослідників трактує компетентність як складну інтегративну якість особистості, що базується на усвідомленні власної здатності ефективно взаємодіяти з соціальним оточенням. Поведінковий підхід розглядає компетентність як сукупність конкретних вмінь і навичок, життєвого досвіду, які дають можливість ефективно здійснювати професійну або навчальну діяльність, виконувати певні функції, розв'язувати проблеми та досягати певних стандартів у конкретній галузі. Когнітивний підхід визначає компетентність як екзистенційну властивість особистості, що є результатом її життєтворчої активності, ініційованої процесом освіти, і включає в себе обізнаність, авторитетність, кваліфікованість та підготовленість до професійної діяльності. Аксіологічний підхід трактує компетентність як аксіологічну категорію, що включає рівень домагань, цілепокладання, ціннісно-сміслову ставлення, емоційно-вольову регуляцію поведінки, а також динамічну комбінацію знань, розуміння, цінностей та інших якостей, що описують результати навчання і виявляються у здатності та готовності особистості до діяльності в професійній та соціальній сферах.

Згідно з В. Ягуповим, компетентність – це підготовленість до здійснення певної професійної діяльності та наявність професійно важливих якостей, що сприяють цій діяльності [6, с. 6]. Водночас деякі дослідники вважають, що в педагогічному сенсі термін «компетентність» можна розглядати як екзистенційну властивість людини, що включає вміння планувати та розвивати стосунки з іншими людьми, і є продуктом її життєтворчої активності, ініційованої освітою. Мотиваційний підхід розглядає компетентність як мотивуючу якість, що спонукає особистість до усвідомлення власної здатності ефективно взаємодіяти з оточенням.

Погляди дослідників, що належать до поведінкового підходу, визначають компетентність як сукупність знань, життєвих вмінь і навичок, необхідних людині для професійної діяльності та самореалізації, для ефективного виконання функцій або досягнення стандартів у соціально-професійній сфері.

Представники аксіологічного підходу трактують компетентність як аксіологічну, ціннісно-сміслову категорію, особистісну властивість. Вони вважають, що компетентність є ціннісною категорією, яка характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, і стосується її здатності успішно виконувати свої функції (Н. Бібік). Це властивість особистості, яка включає рівень домагань, спрямованість, цілепокладання, ціннісно-сміслову ставлення, емоційно-вольову регуляцію поведінки (І. Єрмаков), а також динамічну комбінацію знань, цінностей та інших якостей, що описують освітні результати (І. Бабин, Я. Болюбаш, А. Гармаш).

Структуру компетентності можна представити через чотири основні компоненти: знання, мотиви, поведінку та цінності. Як показує аналіз, спонукальною силою здобуття компетентності є мотиви (включаючи інтереси, бажання, потреби), на основі яких формуються знання (обізнаність, освіта, кваліфікація). Компетентність проявляється в

поведінці (діяльності, в тому числі професійній), а результатом є цінності (сенси, смисли, ставлення).

Аналіз наукової літератури свідчить, що ідеї компетентності набули найширшого застосування в освітній сфері, ставши основою розвитку сучасного суспільства. Оцінка багатьох освітніх систем вказує на те, що одним із шляхів оновлення змісту освіти та його узгодження з актуальними вимогами є орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід. Це також передбачає інтеграцію національної системи освіти в глобальний освітній простір. Зародження компетентнісного підходу зумовлене зміною соціокультурних умов і виступає своєрідною «відповіддю» освітян на соціальне замовлення. Компетентність трактується як інтегрована якість особистості, яка є результатом освіти та навчання.

Компетентнісно орієнтована освіта намагається задовольняти соціальні, професійні, особистісні й культурні потреби представників сучасного суспільства, що відображено в нормативних документах міжнародних організацій, таких як ПРООН, Рада Європи, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ОЕСР, Європейська кваліфікаційна рамка для навчання протягом життя, Міжнародний департамент стандартів та Кваліфікаційна рамка європейського простору вищої освіти.

Зокрема, Міжнародна комісія Ради Європи сформулювала перелік компетенцій, використовуючи наступний логічний ряд: «вивчати – шукати – думати – співпрацювати – діяти – адаптуватися». Комісія визначила групи ключових (інтегрованих) компетентностей, серед яких: політичні, соціальні, міжкультурні, комунікативні, інформаційно-технологічні, а також здатність навчатися протягом усього життя [7].

У змісті робочої програми Європейської Комісії «Ключові компетентності для навчання протягом життя. Європейська довідкова система» зазначено основні групи ключових компетентностей, зокрема: математичні та базові науково-технічні компетентності, знання рідної мови, інформаційні компетентності, вміння порозумітися іноземними мовами, здатність до навчання, ініціативність та підприємливість, соціальні та громадянські компетентності, а також культурна свідомість та експресія [8].

У 1997 році була започаткована програма «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади» («DeSeCo»), яка сприяла розвитку теоретичних основ компетентнісного підходу. В межах цієї програми експерти з різних галузей, таких як бізнес, освіта, праця, охорона здоров'я, а також представники національних та міжнародних освітніх інституцій, створили базу для розробки стратегії компетентностей у сферах освіти, соціальної та економічної діяльності. Метою програми є сприяння розвитку ключових компетентностей у людей, що має забезпечити:

1. Участь людини в створенні та забезпеченні демократичних засад суспільства.
2. Взаєморозуміння та справедливість у соціальній сфері.
3. Дотримання прав людини та автономії, незважаючи на індивідуальну маргіналізацію і глобальну нерівність.

Оцінка процесу набуття компетентностей також повинна стати показником ефективності освітніх систем.

Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) активно працює над впровадженням ключових компетентностей у зміст освіти. ОЕСР визначила три основні категорії ключових компетентностей:

1. Автономна діяльність.
2. Інтерактивне використання засобів навчання.
3. Вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах.

Ключові компетентності ОЕСР є набором загальних понять, які деталізуються у комплексах навичок, цінностей, знань, умінь та відносин, відповідно до різних освітніх галузей і життєвих сфер. Важливо, що ці компетентності допомагають людині ефективно брати участь у різних сферах соціального життя.

З погляду українських дослідників, таких як Ю. Бойчук [1], ключові компетентності створюють органічний зв'язок між людиною і суспільством. Вибір цих компетентностей суспільством визначає його вимоги до особистості, а виконання цих вимог дозволяє людині успішно соціалізуватися. Українські вчені, серед яких Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Овчарук, О. Пометун та інші, пропонують перелік ключових компетентностей, який включає навчальну,

інформаційну, соціальну, громадянську, загальнокультурну та здоров'язберігаючу компетентності.

Процес відбору ключових компетентностей у країнах ЄС можна поділити на три групи:

1. **Соціокультурні** – компетентності, пов'язані з життям у суспільстві, соціальною діяльністю та взаємодією особистості з її оточенням.

2. **Ціннісно-мотиваційні** – компетентності, що стосуються інтересів і внутрішньої мотивації особистості, її індивідуального вибору.

3. **Функціональні** – компетентності, що стосуються знань та умінь особистості щодо оперування фактичними матеріалами та науковими знаннями.

Соціальна компетентність є однією з ключових компетентностей, що зумовлює здатність особистості активно взаємодіяти в соціумі, орієнтуватися в соціальних ситуаціях та ефективно спілкуватися з іншими людьми. Цей аспект компетентності поєднує в собі не тільки знання та навички, а й ціннісні орієнтації, що дозволяють людині не тільки брати участь у різних соціальних проєктах, але й виконувати соціальні ролі в групах, спільнотах і в суспільстві в цілому.

Визначення «соціальна компетентність» можна трактувати як інтеграцію двох термінів: «соціальний» і «компетентність». Перший термін відображає належність до суспільства, взаємодію між людьми, а другий стосується володіння знаннями й уміннями, необхідними для ефективної діяльності. Тобто, соціальна компетентність - це сукупність знань, умінь і цінностей, які дозволяють особистості активно діяти в соціальному середовищі, здійснювати взаємодію з іншими людьми та групами, а також адаптуватися до змінних соціальних ситуацій.

На основі опрацювання наукових робіт, соціальну компетентність можна визначити як здатність особистості до самовизначення й самореалізації в суспільстві через використання соціально важливих знань і навичок. Вона дозволяє людині орієнтуватися в соціальних ситуаціях, розуміти індивідуальні особливості інших, вибирати ефективні способи спілкування та реалізовувати власні цінності через взаємодію з іншими.

Важливим аспектом соціальної компетентності є засвоєння етичних норм, що створюють основу для побудови здорових міжособистісних та внутрішньоособистісних відносин. Це включає в себе розуміння соціальних ролей, норм поведінки та моральних орієнтирів, які регулюють взаємодію людини з оточуючими та сприяють гармонійному функціонуванню в соціумі.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. У результаті здійсненого аналізу наукової літератури встановлено, що соціальна компетентність розглядається дослідниками як інтегрована якість особистості, яка охоплює сукупність соціальних знань, умінь, навичок, цінностей і здатностей до активної взаємодії в соціальному середовищі. Підкреслено, що соціальна компетентність забезпечує життєве самовизначення, самореалізацію особистості, успішне виконання соціальних ролей і адаптацію до змін у суспільстві. Визначено, що підходи до трактування соціальної компетентності базуються на міждисциплінарному синтезі понять із психології, педагогіки, соціології та аксіології, що дає змогу розглядати її як багатовимірну характеристику, важливу для розвитку сучасної людини.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на уточнення структурних компонентів соціальної компетентності особистості, визначення критеріїв та індикаторів її сформованості на різних етапах особистісного розвитку, а також розробку ефективних педагогічних технологій і методик формування соціальної компетентності в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти.

Список використаних джерел

1. Бойчук Ю. Д. Компетентнісний підхід як основа модернізації сучасної освіти. Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти. 2013. Вип. 13. С. 130–135.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ – Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
3. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Вища школа, 2000. 380 с.

4. Словник іншомовних слів : 23000 слів та термінологічних словосполучень / уклад. Л. О. Пустовіт та ін. Київ : Довіра, 2000. 1018 с.
5. Соціальна педагогіка: словник-довідник / за ред. Т. Ф. Алексєєнко. Вінниця : Планер, 2009. 542 с.
6. Ягулов В. В., Свистун В. І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. Наукові записки НаУКМА. Серія «Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота». 2007. Т. 71. С. 3–8.
7. Commission of the European Communities : Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. Brussels : COM, 2001. 98 p.
8. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. European Commission, 2004.

УДК 159.9:616.89-085

Мазепа Софія,
здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти 41-ПС групи
Науковий керівник:
к. психол. н. Мельник Юлія

АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ

Анотація. У статті розглядається арт-терапія як ефективний метод психологічної допомоги, що ґрунтується на використанні різних форм творчості для діагностики, корекції та реабілітації психоемоційного стану особистості. Аналізуються основні напрями арт-терапії, її інструменти, історичні витоки, принципи та сучасне застосування в роботі з різними віковими та соціальними групами. Підкреслюється роль арт-терапії у розвитку внутрішніх ресурсів особистості, зниженні рівня психоемоційного напруження та формуванні нових способів самовираження.

Ключові слова: арт-терапія, психологічна допомога, творча діяльність, психоемоційна корекція, самовираження, психотерапія.

Annotation. The article explores art therapy as an effective method of psychological assistance based on the use of various forms of creativity for diagnosing, correcting, and rehabilitating the psycho-emotional state of an individual. The main directions, tools, historical origins, principles, and modern applications of art therapy are analyzed. The role of art therapy in developing internal resources, reducing emotional stress, and forming new methods of self-expression is emphasized.

Key words: art therapy, psychological assistance, creative activity, emotional correction, self-expression, psychotherapy.

Постановка проблеми. У сучасних умовах зростання психоемоційних навантажень, постійного стресу, невизначеності майбутнього, військових дій, соціально-економічної нестабільності та високого рівня тривожності серед населення зростає потреба у пошуку нових підходів до надання психологічної допомоги. Традиційні методи психотерапії, хоча й залишаються ефективними, не завжди здатні задовольнити потреби різних категорій населення, особливо тих, хто має труднощі у вербалізації власних емоцій чи пережив травматичні події.

В умовах емоційної перенасиченості, психологічного виснаження та порушення внутрішньої рівноваги важливою є можливість застосування м'яких, ненасильницьких, але водночас дієвих способів самовираження і зцілення. Одним із таких методів є арт-терапія – напрям, що поєднує елементи творчості, психоаналізу, гуманістичної психології та клієнтоцентрованого підходу. Арт-терапія створює безпечний простір для емоційного розвантаження, дозволяє людині символічно виражати внутрішній стан, усвідомлювати й трансформувати негативні почуття через художню діяльність. Це особливо актуально для дітей, підлітків, військовослужбовців, внутрішньо переміщених осіб та осіб із

посттравматичним стресовим розладом, для яких класичні терапевтичні моделі можуть бути недостатньо ефективними чи важкодоступними.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Арт-терапія як окремий напрям психотерапії була започаткована завдяки працям Маргарет Наумбург, яка обґрунтувала її здатність проникати у глибини несвідомого. Сучасні дослідники, зокрема Ільченко І., Вознесенська О., Калька Н., Деркач О. та Співак Л., розглядають арт-терапію як засіб інтеграції внутрішніх конфліктів, розвитку емоційного інтелекту та активізації особистісних ресурсів. Однак відзначається проблема ототожнення арт-терапії з неструктурованими творчими заняттями, що потребує чіткого розмежування понять.

Метою дослідження є розкриття арт-терапії як цілісної системи психологічної допомоги, аналіз її ключових принципів, методів та ефективності у роботі з психоемоційними проблемами особистості, а також окреслення її потенціалу в умовах сучасної психологічної практики.

Виклад основного матеріалу. Арт-терапія, як один із потужних методів психологічної допомоги, належить до найбільш результативних форм психотерапевтичного впливу, який базується на застосуванні різних видів творчої діяльності з метою корекції психоемоційного стану людини. Цей підхід дозволяє людям безпечно та природно виявляти свої емоції, внутрішні переживання, тривоги, а також складні чи неусвідомлені думки через художнє самовираження. До основних інструментів арт-терапії належать малювання, ліплення, музика, танцювальні практики, театральні імпровізації та інші види мистецтва, що активізують внутрішній ресурс особистості.

Гнучкість методу дає змогу ефективно адаптувати його до індивідуальних потреб людей різного віку, соціального статусу, культурного контексту та з різними видами психоемоційних порушень. Арт-терапія широко застосовується як у роботі з дітьми, так і з дорослими, включаючи людей із посттравматичним синдромом, депресивними станами, тривожними розладами та іншими порушеннями психіки.

На думку Ільченко І.С., мистецтво виступає «невидимим зв'язком між світом фантазії та реальності», що засвідчує важливість творчого процесу як унікального каналу комунікації між внутрішнім світом людини та навколишньою дійсністю. Завдяки цьому механізму особистість отримує можливість переосмислити власні внутрішні конфлікти, знизити рівень напруження, позбутися психологічних бар'єрів і досягти внутрішньої гармонії без обов'язкового залучення традиційних вербальних форм терапії [1, с. 54].

Однією з ключових фігур у становленні арт-терапії як окремого напрямку психотерапії була Маргарет Наумбург, яка вважала, що глибинні емоції, значущі думки та внутрішні переживання людини не завжди можуть бути передані словами. Натомість вони знаходять свій вияв у візуальних образах, символах і художніх формах. Ця ідея стала фундаментальною для арт-терапевтичної практики, яка базується на можливості проникнення у несвідомі пласти психіки. Особливо це важливо у випадках психотравм, емоційних блоків чи внутрішніх конфліктів, що не піддаються традиційним вербальним методам осмислення та опрацювання. Мистецтво, у цьому контексті, виступає засобом емоційного розвантаження, каналом для трансформації психологічного болю, а також простором для творчого дослідження себе. Завдяки творчій активності людина здатна позбутися внутрішньої скутості, подолати психологічні бар'єри і сформувати нові, конструктивні механізми самовираження, що, у свою чергу, сприяє процесам глибокої психологічної реабілітації [2, с. 11].

У свою чергу, Вознесенська О. Л. визначає арт-терапію як засіб «зцілення» через занурення в креативний процес, який допомагає особистості досягти стану внутрішньої цілісності, гармонії та емоційної стабільності. На її думку, творчість активізує внутрішні ресурси людини, сприяючи інтеграції суперечливих аспектів особистості та розширенню самоусвідомлення. Проте в практиці сучасної психотерапії часом трапляється підміна понять: термін «арт-терапія» використовується для позначення різноманітних занять з мистецтвом, що не мають науково підтвердженої психотерапевтичної бази. Таке нерозуміння і розмивання змісту поняття знижує його цінність як професійного методу психокорекції. Саме тому важливо чітко відокремлювати арт-терапію як системну форму психологічного

втручання від рекреаційної діяльності або дозвіллевих практик, що орієнтовані лише на тимчасове задоволення або розвагу [3, с.43].

Калька Н. також акцентує увагу на високій ефективності арт-терапії як методу, придатного для роботи з представниками різних вікових категорій – від дітей до літніх людей – і здатного адаптуватися до широкого спектра психоемоційних проблем. Вона наголошує, що завдяки творчості особистість може відкрито висловлювати свої внутрішні почуття, долати страхи, сором, тривожність і невизначеність. Такий процес саморозкриття є надзвичайно важливим для досягнення внутрішнього балансу та покращення загального психологічного стану. Арт-терапія є не лише методом лікування, а й засобом особистісного зростання, розвитку потенціалу, підвищення впевненості у собі та зміцнення життєвої енергії. У цьому сенсі вона виступає універсальним інструментом, що поєднує лікувальні, освітні та розвивальні функції [4, с. 7].

Згідно з дослідженням Деркача О., витоки арт-терапії можна простежити ще в доісторичну епоху, коли первісна людина створювала наскельні малюнки, що слугували не лише естетичним або ритуальним проявом культури, а й виступали способом осмислення себе і навколишнього світу. Ці образи були першими спробами візуального фіксування внутрішнього досвіду, переживань і страхів, а також пошуком гармонії з природою та суспільством. Таким чином, мистецтво з найдавніших часів виконувало функцію емоційного розвантаження, слугувало своєрідною мовою душі, за допомогою якої людина виражала свої емоційні стани та психологічні потреби. У цьому сенсі воно вже тоді виконувало терапевтичну роль, навіть якщо це ще не усвідомлювалося як окремий напрям у медицині чи психології [5, с. 25].

Співак Л.В. підкреслює, що арт-терапія має особливе значення для емоційного зростання та становлення особистості, зокрема у дитячому віці. Вона є потужним інструментом не лише для корекції та подолання психологічних труднощів, а й для розвитку креативного потенціалу, уяви та емоційного інтелекту дитини. Творча діяльність відкриває перед дітьми безпечний простір для вираження своїх почуттів, фантазій та думок, що є особливо важливим у випадках, коли вербальне спілкування ще не сформоване повністю або обмежене через внутрішні бар'єри [6, с. 145].

У практиці арт-терапії застосовується широкий спектр методик, які дозволяють індивідуалізувати підхід до кожного клієнта залежно від його потреб, віку та психоемоційного стану. Серед найбільш розповсюджених технік варто відзначити ізотерапію – метод, що ґрунтується на образотворчому мистецтві і передбачає передачу емоційного стану через малюнок, живопис, колаж тощо. Цей вид терапії є особливо цінним тоді, коли людині важко або неможливо висловити свої переживання словами. Малюнок стає посередником між свідомим і несвідомим, допомагаючи виявити внутрішні конфлікти, страхи або мрії. Іншим напрямом є природотерапія – підхід, який базується на терапевтичному впливі природи, зокрема через споглядання ландшафтів, контакт з природними матеріалами, створення об'єктів із природних компонентів. Вона сприяє зменшенню стресу, відновленню внутрішнього балансу та відчуттю зв'язку зі світом.

Загалом, арт-терапія базується на кількох ключових принципах, серед яких провідним є ідея вираження емоцій через творчу діяльність. Важливою складовою є принцип свободи самовираження, що дозволяє клієнтам експериментувати з різними матеріалами, техніками і формами мистецтва без страху осуду або обмежень. Такий відкритий підхід не лише стимулює творчий потенціал, а й сприяє глибшому розумінню власного емоційного стану. Арт-терапевтичний процес зосереджений не стільки на художньому результаті, скільки на внутрішній трансформації, що відбувається під час самого створення твору. Окрім цього, велике значення має інтерпретація створених образів, адже вони часто містять символічне навантаження, що дає змогу проникнути у глибинні сфери несвідомого, виявити приховані емоції, внутрішні конфлікти чи неусвідомлені бажання [7].

Однією з ключових переваг арт-терапії є створення безпечного, підтримувального простору, у якому людина може вільно виражати власні почуття, емоції та внутрішні конфлікти. Такий простір позбавлений оцінювання, тиску чи критики, що сприяє формуванню довіри між клієнтом і терапевтом, а також полегшує процес емоційного розкриття. Саме ця атмосфера прийняття й відкритості допомагає людині не лише поділитися своїм внутрішнім

світом, але й почати глибше усвідомлювати його структуру та динаміку. Через творчий процес, будь то малювання, ліплення, музика чи інші форми самовираження, індивід отримує змогу віднайти слова для тих почуттів, які важко сформулювати звичайною мовою.

Арт-терапія сприяє глибокому самопізнанню, адже під час створення художніх образів активізуються як емоційні, так і когнітивні процеси. Людина починає краще усвідомлювати свої потреби, цінності, страхи, надії й бажання. У свою чергу, це веде до формування більшої внутрішньої цілісності та психологічної стабільності. Крім того, залучення до творчої діяльності позитивно впливає на розвиток когнітивних функцій – таких як пам'ять, концентрація уваги, уява, а також стимулює моторні навички, що особливо важливо у роботі з дітьми або людьми, які проходять реабілітацію після травм.

Важливою характеристикою арт-терапії є її надзвичайна гнучкість і здатність адаптуватися до потреб різноманітних категорій клієнтів. Вона з успіхом застосовується як у роботі з дітьми, які ще не мають сформованої мовленнєвої компетентності для повноцінного вербального вираження емоцій, так і з підлітками, дорослими, людьми похилого віку, а також особами з психічними чи фізичними особливостями розвитку [7].

Висновки та перспективи подальших досліджень. З огляду на вищезазначене, арт-терапію можна справедливо вважати універсальним і високоефективним інструментом сучасної психотерапевтичної практики. Вона не лише сприяє зниженню рівня тривожності, депресії чи емоційного виснаження, а й допомагає людині відновити внутрішню гармонію, знайти ресурси для подолання життєвих труднощів і покращити загальний емоційно-психологічний стан. Завдяки своїй доступності, інклюзивності та терапевтичному потенціалу, цей метод займає гідне місце серед провідних психокорекційних підходів сучасності.

Перспективними напрямками подальших досліджень є розробка спеціалізованих арт-терапевтичних програм для роботи з військовими, людьми з ПТСР, дітьми з особливими освітніми потребами та вивчення нейропсихологічних механізмів впливу творчості на мозок людини.

Список використаних джерел

1. Ільченко І. С. Арт-терапія: навчальний посібник для студентів. Умань: Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2023. 150 с.
2. Бондаренко Л. О. Простір арт-терапії для зцілення дітей в умовах війни. *Особистість, Суспільство, Війна*. Харків, 2022. С. 30–32.
3. Вознесенська О. Л. Арт-терапія як засіб психосоціального відновлення особистості. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2019. № 3 (29). С. 40–47.
4. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії: навч.-метод. посібник. Ч. 1. Львів: ЛьвДУВС, 2020. 232 с.
5. Деркач О. Арт-терапія на допомогу школі. *Мистецтво та освіта*. 2020. № 2. С. 18–23.
6. Співак Л.В. Арт-терапія як метод психокорекції. *Габітус. Серія «Психологія особистості»*. 2023. Вип. 53. С. 135.
7. Метод в психології арт-терапія URL: <https://holdyou.net/page/art-terapy> (дата звернення 01.05.2025).

УДК 179.95 (072)

Майстрок Ірина,
здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти 41-ПС групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доц. Новак Тетяна

ЗНИЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ У ПІДЛІТКІВ: ТЕХНІКИ КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВОЇ ТЕРАПІЇ

Анотація. У статті розкриваються особливості зниження тривожності у підлітків методами когнітивно-поведінкової терапії, а саме, ефективність технік когнітивно-поведінкової терапії у роботі з підлітками, в яких спостерігаються часті прояви ірраціональної тривоги. Актуальність дослідження обумовлена тим, що сучасний світ навколо підлітків містить безліч чинників, які провокують тривожні думки, а велике інформаційне навантаження – когнітивні викривлення. Також увага приділяється питанню впливу ірраціональної тривоги на провідну діяльність у підлітковому віці: міжособистісному спілкуванню з дорослими і ровесниками. Де важливими факторами можна виокремити: становлення самосвідомості, соціальний розвиток підлітків і їх прагнення до спілкування з однолітками, визнання в колективі, самостійність, емансипацію від дорослих і незалежність.

Ключові слова: Когнітивно-поведінкова терапія (КПТ), підлітки, ірраціональна тривожність, когнітивні викривлення, техніки

Annotation. The article explores the specifics of reducing anxiety in adolescents using cognitive-behavioral therapy (CBT) methods, focusing particularly on the effectiveness of CBT techniques in working with teenagers who frequently exhibit signs of irrational anxiety. The relevance of this research lies in the fact that today's world presents numerous factors that provoke anxious thoughts in adolescents, while the high level of informational overload contributes to the development of cognitive distortions. The article also highlights the impact of irrational anxiety on adolescents' leading activities, especially interpersonal communication with peers and adults. Key factors emphasized include the development of self-awareness, social growth, the desire for peer interaction, the need for recognition within a group, independence, emancipation from adults, and overall autonomy.

Keywords. cognitive-behavioral therapy (CBT), adolescents, irrational anxiety, cognitive distortions, techniques

Постановка проблеми: Наше суспільство знаходиться в постійному розвитку і через інформаційні джерела висуває і реалізовує все нові вимоги до людини, а, отже, і до підлітків також. Сильний соціальний тиск, насичене освітнє середовище та зміни провідної діяльності у підлітковому віці створюють навантаження, які є одними із факторів розвитку тривожності у сучасної молоді. Тому психологи не мають залишатися осторонь від стрімких процесів соціально-інформаційного розвитку. Природньо виникає потреба в наданні підліткам засобів для зниження тривожності та боротьбі з когнітивними викривленнями. При реалізації проведення занять по зниженню тривожності, особливого значення набуває метод терапії. В дослідженні обрано когнітивно-поведінкову терапію, оскільки вона є доказовою, структурованою, передбачає письмову роботу (що важливо при тривожності), дає змогу працювати з групою та пропонувати самостійні завдання. Актуальною є не лише когнітивно-поведінкова терапія, як метод, а й конкретні техніки, які мають відповідати меті, віку дітей та бути цікавими, а головне ефективними.

Зв'язок із важливими завданнями: Дослідження зниження тривожності у підлітків засобами когнітивно-поведінкової терапії напряму пов'язане з актуальними завданнями сучасної психологічної практики та освіти. Одним із ключових завдань сьогодення є збереження і зміцнення психічного здоров'я молоді в умовах високої інтенсивності соціальних змін, інформаційного навантаження та нестабільності в країні. У цьому контексті

особливої ваги набуває формування у підлітків навичок емоційної регуляції, стресостійкості та критичного мислення.

Когнітивно-поведінкова терапія відповідає завданням гуманізації освіти, розвитку емоційного інтелекту й формування здорової особистості. Вона сприяє реалізації таких освітніх і психологічних цілей, як: профілактика емоційних порушень у підлітковому віці; розвиток самосвідомості та саморефлексії; навчання навичкам самодопомоги у ситуаціях тривоги; створення психологічно безпечного середовища для особистісного зростання; зміцнення взаєморозуміння у групі та формування довірливих міжособистісних стосунків.

Таким чином, обрана тема безпосередньо відповідає важливим завданням практичної психології, є соціально значущою та перспективною для подальших досліджень і впровадження у шкільне середовище.

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми: Аналіз останніх досліджень показує, що зниження тривожності у підлітків методами когнітивно-поведінкової терапії (КПТ) є ефективним та актуальним інструментом у сучасному психотерапевтичному підході.

КПТ є ефективним для лікування тривожних розладів у молоді та зниження частоти рецидивів. КПТ також може бути ефективним допоміжним засобом психофармакологічного втручання. Нейровізуалізація та психофізіологічні вимірювання загрози та мотиваційної обробки показали початкову перспективу у прогнозуванні зміни симптомів за допомогою КПТ, що має потенційні наслідки для точної медицини.[1]

Крім того, дослідження, проведене українським лікарем-психотерапевтом Олегом Ігоровичем Романчуком, також підтверджує ефективність і розглядає когнітивно-поведінкову модель розуміння та лікування тривожних розладів, підкреслюючи важливість КПТ у сучасних протоколах допомоги особам з тривожними розладами. Когнітивно-поведінкова терапія є провідним сучасним науково-обґрунтованим методом психотерапевтичної допомоги людям з багатьма видами проблем та розладів у сфері психічного здоров'я.[2]

У статті, опублікованій на платформі *Frontiers in Psychiatry*, зазначається, що КПТ для молоді з тривожністю є добре встановленим втручанням, з мета-аналізами, які показують, що приблизно 60% молоді одужують після лікування. Упродовж останнього десятиліття КПТ для молоді з тривожністю було адаптовано до різних умов, включаючи школи, громадські центри психічного здоров'я, онлайн-програми та телемедицину. Тривожні розлади поширені в молодості, пов'язані з порушеннями повсякденного функціонування, і часто зберігаються в дорослому віці, якщо їх не лікувати. Когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) для лікування тривоги молодих людей є добре відомим методом.[3]

Ці дослідження підкреслюють важливість адаптації КПТ до конкретних потреб підлітків, враховуючи їхній вік, соціальне оточення та індивідуальні особливості. Використання КПТ у шкільних умовах, онлайн-програмах та інших форматах дозволяє забезпечити доступність та ефективність терапії для широкого кола молоді.

Таким чином, сучасні дослідження підтверджують ефективність когнітивно-поведінкової терапії у зниженні тривожності у підлітків, що робить її важливим інструментом у роботі психологів та психотерапевтів.

Мета публікації: Показати, що впровадження технік когнітивно-поведінкової терапії при роботі зі зниженням тривожності для підлітків буде доречним, оскільки це важливо для їхнього соціального розвитку та допоможе їм приймати правильні рішення, адаптуватися до умов сучасного темпу життя.

Виклад основного матеріалу: Підлітковий вік є періодом інтенсивних змін у фізичному, емоційному та соціальному розвитку. У цей час відбувається становлення самосвідомості, перегляд цінностей, формування соціальних зв'язків із ровесниками та дорослими. На тлі стрімкого розвитку сучасного суспільства та надмірного інформаційного навантаження підлітки стикаються з підвищеним рівнем тривожності, що часто має ірраціональний характер і проявляється у формі когнітивних викривлень.

У сучасному суспільстві підлітки стикаються з численними викликами, що сприяють розвитку тривожності. Серед них – високі академічні навантаження, соціальні очікування, вплив медіа та нестабільність у соціальному середовищі. Ці фактори можуть призводити до

формування ірраціональних тривог, які негативно впливають на міжособистісні стосунки, самосвідомість та загальний розвиток підлітків.

Когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) – один із найефективніших підходів у подоланні тривожності, оскільки поєднує роботу з мисленням та поведінкою, допомагаючи людині усвідомлювати та змінювати нерациональні переконання й навчатися нових стратегій реагування. КПТ довела свою ефективність у численних дослідженнях як у роботі з дорослими, так і з підлітками.

Техніки КПТ, адаптовані до підліткового віку, дають змогу впливати на ключові фактори тривожності: усвідомлення та зміна автоматичних негативних думок, розвиток навичок саморегуляції, планування поведінки у складних ситуаціях. Важливими елементами терапії є письмові вправи, що структурують думки підлітка, візуалізація тривожних станів та їх осмислення, вправи на розпізнавання когнітивних викривлень, техніки релаксації та дихальні практики.

Когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) є ефективним методом для зниження тривожності у підлітків. Її ефективність підтверджується численними дослідженнями. Під час групової роботи техніки КПТ набувають ще більшої цінності, оскільки створюють простір для безпечного обговорення тривог, обміну досвідом, розвитку емпатії та соціальної підтримки. Самостійні завдання дозволяють підліткам практикувати нові навички в реальному житті, що сприяє закріпленню позитивних змін.

Основні техніки КПТ, які застосовуються для роботи з тривожністю у підлітків, включають: усвідомлення – дає можливість розпізнавати свої когнітивні спотворення; перевірка фактів – допомагає аналізувати думки критично; альтернативні інтерпретації – показують, що потрібно шукати інші можливі пояснення подій; фокус на позитивному – навчає свідомо помічати хороше.

У результаті застосування цих технік досягається кілька важливих терапевтичних цілей: когнітивна реструктуризація – виявлення та трансформація ірраціональних переконань і думок; експозиційна терапія – поступове наближення до тривожних об'єктів або ситуацій з метою зниження емоційної реакції; формування навичок подолання стресу – освоєння технік релаксації, управління емоціями та саморегуляції; письмові завдання – ведення щоденників думок і почуттів для розвитку самоспостереження й усвідомленості.

Застосування цих технік у груповому форматі дозволяє підліткам отримувати підтримку однолітків, що сприяє ефективнішому засвоєнню навичок та зниженню рівня тривожності. Крім того, групова терапія сприяє розвитку соціальних навичок та підвищенню самооцінки.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.

Отже, впровадження технік когнітивно-поведінкової терапії в практику роботи з підлітками є доцільним та ефективним засобом зниження рівня тривожності. Це не лише допомагає підліткам краще адаптуватися до вимог сучасного світу, а й сприяє формуванню стійкішої самооцінки, впевненості в собі та здатності до прийняття зважених рішень у повсякденному житті.

Список використаних джерел

1. Cognitive Behavioral Therapy for Youth Anxiety Disorders: Efficacy, Moderators, and Advances in Prediction of Response / *PubMed Central*. URL : <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9660212/> (дата звернення: 28.04.2025).
2. Романчук О. П. Когнітивно-поведінкова терапія тривожних розладів: модель розуміння, терапії та емпіричні докази ефективності. URL : <https://i-cbt.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/RomanchukAnxiety-disorders.pdf> (дата звернення: 28.04.2025).
3. Hudson J. L., McLellan L. F., Rapee R. M. Adapting CBT for Adolescent Anxiety: Flexibility Within Fidelity Across Contexts / *Frontiers in Psychiatry*. 2023. URL : <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsy.2023.1067047/full> (дата звернення: 28.04.2025).

УДК 64.044.2

Савчук Анастасія,
здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти 41-СР групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доц. Фіголь Наталія

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Анотація. У статті розглядаються ключові особливості професійної підготовки соціальних працівників у Великій Британії. Зокрема, аналізується структура освітньої системи, вимоги до кваліфікації, роль регуляторних органів, таких як Social Work England, а також акцент на практичну підготовку фахівців. Особлива увага приділяється інтеграції теоретичних знань із практичним досвідом, міждисциплінарному підходу до навчання та системі наставництва. Досвід Великої Британії може бути корисним для вдосконалення системи підготовки соціальних працівників в Україні.

Ключові слова: соціальна робота, професійна підготовка, Велика Британія, соціальні працівники, система освіти, практика.

Annotation. This article examines the key features of the professional training of social workers in the United Kingdom. In particular, it analyses the structure of the educational system, qualification requirements, the role of regulatory bodies such as Social Work England, and the emphasis on practical training of professionals. Special attention is paid to the integration of theoretical knowledge with practical experience, an interdisciplinary approach to training and a mentoring system. The experience of the United Kingdom can be useful for improving the system of training social workers in Ukraine.

Keywords: social work, professional training, Great Britain, social workers, education system, practice.

Знання про зміст, особливості і закономірності системи соціальної роботи в європейських країнах, про її сучасний стан та ролі в розвитку соціальної держави необхідні майбутнім фахівцям соціальної сфери, в першу чергу, фахівцям соціальної роботи. Вивчення досвіду різних аспектів теорії і практики соціальної роботи за кордоном є необхідною умовою для підготовки фахівців з соціальної роботи в контексті державного освітнього стандарту вищої професійної освіти в вузах України. Аналіз політики соціального захисту європейських країн допоможе усвідомити майбутнім працівникам соціальної сфери переваги і недоліки вітчизняної системи соціального захисту, вибрати найкраще з закордонного досвіду для впровадження в практику соціальної роботи в умовах України. У зв'язку з цим актуальним є питання соціальної роботи у Великій Британії на сучасному етапі.

Проблемами соціального захисту і соціального забезпечення займалися вчені: Д. Бех, Б. Вульф, М. Галагузова, О. Демченко, З. Зайцева, І. Зверєва, В. Іванов, А. Капська, І. Кон, Н. Лавриченко, Т. Лактіонова, І. Ліпський, А. Мудрик, О. Пилипенко, В. Полонський, Р. Пріма, Г. Філонов, Р. Баркер, Д. Брідж, М. Пейн, С. Хакетт, Д. Харрисон.

У Великій Британії сформована оригінальна структура підготовки фахівців соціальної роботи, представлена різноманітною багатоступінчастою системою. Перші 4-и ступені – недипломовані соціальні працівники, які безпосередньо забезпечують обслуговування клієнтів в різних соціальних закладах. 5-6-й ступені – дипломовані спеціалісти соціальної роботи, які пройшли відповідну підготовку в університетах чи коледжах.

Структура підготовки дипломованих фахівців соціальної сфери у Великій Британії визначається Центральною радою з питань навчання і підготовки у соціальній роботі (Central Council for Education and Training in Social Work), створеною у 1983 р. В Україні подібного органу немає. Рада розробляє національні освітні стандарти, ліцензує факультети соціальної роботи, яких на сьогодні у Великій Британії налічується понад 100, видає дипломи про присудження кваліфікації випускникам. Вона розподіляє державні замовлення і гранти на

науково-дослідну діяльність в галузі соціальної роботи, визначає компетентність, яку кандидат має продемонструвати до того, як отримає кваліфікацію. Ця компетентність передбачає наявність відповідних знань і вмінь та розуміння цінностей соціальної роботи. Зазвичай, в традиційних освітніх закладах абітурієнтам пропонують денні програми з дворічним терміном навчання (іноді, трирічним) [5].

Також існує можливість пройти дистанційний курс підготовки, модульний курс, навчатися через систему отримання кредитів-балів. Але такі можливості надаються не в усіх регіонах країни.

У британській системі підготовки соціальних працівників справді великого значення надається практичному компоненту, що забезпечується через тісну співпрацю між університетами та соціальними службами. Цей підхід дозволяє студентам не лише опанувати теоретичні знання, а й застосовувати їх у реальних умовах, що є вкрай важливим для ефективної роботи в соціальній сфері. Зокрема, виокремлюють такі формати підготовки:

1. Дворічний курс з отриманням DipSW (Diploma in Social Work)

– Це спеціалізований курс для здобуття професійної кваліфікації соціального працівника. Він включає значний обсяг практики, супервізії, і є достатнім для початку професійної діяльності.

2. Дворічний курс з отриманням DipSW та ступеня *graduate* (бакалавра)

– Передбачає, що кандидат вже має дворічну базову освіту, після чого проходить професійну підготовку, яка завершується здобуттям диплому з соціальної роботи та академічного ступеня бакалавра. Це дозволяє поєднати фахову кваліфікацію з вищою освітою.

3. Дворічний курс з отриманням DipSW та ступеня *postgraduate* (магістра)

– Призначений для осіб із вже здобутою чотирирічною вищою освітою. Після додаткової дворічної підготовки вони отримують як професійну кваліфікацію соціального працівника (DipSW), так і академічний ступінь магістра.

Ключовим аспектом у всіх цих форматах є **інтеграція теорії і практики, використання супервізії** (особливо як інструменту підтримки та професійного зростання), а також **різноманітність моделей практики**, які дозволяють адаптувати навчання до конкретного контексту [4].

Професійна підготовка орієнтована як на професійний, так і на особистісний розвиток спеціаліста, який повинен володіти значним обсягом знань, умінь і навичок у поєднанні з відповідними особистісними якостями і здатністю до творчого, нестандартного вирішення проблем клієнта.

У системі вищої освіти Великої Британії професійна теоретична підготовка соціальних працівників є надзвичайно структурованою та науково обґрунтованою. Вона поєднує сучасні освітні технології, інноваційні методи навчання та активне використання результатів актуальних наукових досліджень.

Вищі навчальні заклади Великої Британії мають досить широкі повноваження в організації навчального процесу, тому зміст і форми підготовки фахівців у різних закладах суттєво розрізняються.

Проте, як правило, програма підготовки будується у відповідності з вимогами Центральної ради з питань навчання і підготовки у соціальній роботі (CCETSW), зміст яких зводиться до шести блоків: 1) спілкування і наймання, сприяння та підтримка; 2) допомога клієнту; 3) аналіз і планування; 4) втручання у життя клієнта і надання йому необхідних соціальних послуг; 5) робота в організації; 6) розвиток професійної компетентності [4].

Підготовка фахівців соціальної роботи у Великій Британії базується на чітко визначених **принципових положеннях**, які забезпечують єдність професійного стандарту і водночас дозволяють гнучко адаптувати навчання до конкретних умов і потреб соціального середовища. Ось основні з них, з коротким узагальненням:

1. Знання національних стандартів соціальної роботи. Випускники повинні добре орієнтуватися у державних вимогах до якості соціальних послуг. Особливу увагу приділяють: етичному партнерству між соціальним працівником і клієнтом, розвитку взаємоповаги, довіри, гідності клієнта.

2. Розуміння різноманітності. Соціальні працівники повинні володіти:

глибокими знаннями соціальних теорій, моделей роботи з різними групами (діти, люди похилого віку, етнічні меншини тощо), правовими знаннями, які дозволяють діяти в межах чинного законодавства та захищати права клієнтів.

3. *Формування професіоналізму.* Британська система акцентує на: розвитку особистісних і професійних характеристик (емпатія, відповідальність, саморефлексія), здатності адаптуватися до змін, самостійно приймати рішення і ефективно працювати в команді, розумінні цінності кожної людини — гуманістична орієнтація є ключовою.

4. *Постійний розвиток.* Освіта соціального працівника — це безперервний процес, що триває протягом усього професійного життя. Йдеться про: постійне оновлення знань, розвиток особистісної зрілості, здатність навчатися на практичному досвіді.

5. *Етичні основи професії.* Усі студенти зобов'язані засвоїти Кодекс етики соціальної роботи, який регламентує: повагу до клієнтів, конфіденційність, відповідальність за прийняті рішення, чесність, об'єктивність, уникнення дискримінації [2, с. 128].

Ці принципи формують **ядро професійної ідентичності** соціального працівника у Великій Британії. Вони тісно пов'язані між собою і забезпечують не лише високий рівень підготовки, а й стійкість до професійного вигорання та етичних дилем.

Більшість навчальних закладів Великої Британії не готують фахівців соціальної роботи широкого профілю, тому майже в кожному вузі розроблена своя специфічна програма підготовки спеціалістів до конкретного виду діяльності. Проте незалежно від спеціалізації, майже у всіх навчальних закладах обов'язково вивчаються такі дисципліни: психологія (загальна, вікова, соціальна), фізіологія, соціологія, соціальні структури, соціальна політика, управління, право, соціальне законодавство, теорія і практика соціальної роботи, філософія соціальної роботи, етика, інформатика та деякі інші.

Широко використовуються спецкурси навчальних дисциплін. Їх досить багато, але разом з тим визначені певні державні стандарти для соціального працівника, який спеціалізується для роботи: 1) з дітьми і підлітками; 2) з правопорушниками і ув'язненими; 3) з хворими (в системі охорони здоров'я); 4) з інвалідами; 5) з людьми похилого віку; 6) з громадою; 7) в системі соціального захисту та ін. Для кожної спеціалізації передбачені відповідні спецкурси [2, с. 130].

При порівнянні програм підготовки фахівців соціальної роботи у вищих навчальних закладах Великої Британії і України виявлено, що є багато спільних дисциплін. У більшості навчальних закладів Великої Британії значний обсяг навантаження (від 40 до 50%) становить практика студентів. В Україні ця цифра не перевищує 30%.

Важлива роль у процесі практичної підготовки майбутніх соціальних працівників у Великій Британії, на відміну від України, належить педагогу-наставнику. Від його професійної компетентності залежать як успіх практики в цілому, так і ступінь задоволеності практикою студентів. Тому підбір, навчання та утримання в штаті кваліфікованих педагогів-наставників - важливе завдання, котре перебуває в центрі уваги всіх закладів соціальної роботи Великої Британії, що орієнтуються на високі стандарти професійної підготовки.

У процесі організації проведення практики можливо виділити **такі чотири основні етапи**: 1) підбір місця проходження практики; 2) прийняття рішення; 3) складання і підписання угоди; 4) підготовка закладів до прийому студентів.

Основою навчального процесу при дистанційному навчанні є цілеспрямована і контрольована інтенсивна самостійна робота учня, який може вчитися у зручному для себе місці, за індивідуальним розкладом, маючи при собі комплект спеціальних засобів навчання та узгоджену можливість контакту з викладачем по телефону, електронній чи звичайній пошті, а також очно. В системі освіти дистанційне навчання відповідає принципу гуманності, згідно з яким ніхто не повинен бути позбавлений можливості вчитися з причин бідності, географічної або тимчасової ізоляції, соціальної незахищеності та неможливості відвідувати освітні заклади в силу фізичних вад, зайнятості виробничими або особистими справами.

Найбільш суттєві особливості дистанційного навчання у Великобританії:

1. *Гнучкість.* Студенти, в основному, не відвідують регулярних занять у вигляді лекцій, семінарів. Кожний може вчитися стільки, скільки йому особисто необхідно для засвоєння курсу, дисципліни й одержання необхідних знань з обраної спеціальності.

2. Модульність. В основі програм дистанційного навчання лежить модульний принцип. Кожна окрема дисципліна чи ряд дисциплін, які засвоєні слухачем, створюють цілісне уявлення про визначену предметну сферу. Це дозволяє з набору незалежних навчальних курсів формувати навчальний план, що відповідає індивідуальним чи груповим потребам.

3. Паралельність. Навчання може здійснюватися при поєднанні основної професійної діяльності з навчальною, тобто "без відриву від виробництва".

4. Соціальна рівність. Відстань від місця перебування слухача до освітньої установи (за умови якісної роботи зв'язку) не є перешкодою для ефективного освітнього процесу, так само, як і стан здоров'я, соціальний статус.

5. Асинхронність. У процесі навчання викладач і слухач можуть реалізовувати технологію навчання незалежно в часі, тобто за зручним для кожного розкладом та у зручному темпі.

6. Охопленість. Цю властивість іноді називають "масовістю". Кількість слухачів не є критичним параметром. Вони мають доступ до багатьох джерел навчальної інформації (електронних бібліотек, баз даних), а також можуть спілкуватися між собою і з викладачем через мережу зв'язку, або за допомогою інших засобів.

7. Рентабельність. Під цією особливістю розуміють економічну ефективність дистанційного навчання. Середня оцінка закордонних освітніх систем дистанційного навчання показує, що вони є приблизно на 10-50% дешевшими, в основному за рахунок більш ефективного використання існуючих навчальних площ і технічних засобів, а також представлення більш концентрованого й уніфікованого змісту навчальних матеріалів і орієнтованості технологій дистанційного навчання на велику кількість студентів, які навчаються, й інших факторів [2, с. 131].

Дистанційне навчання у сфері соціальної освіти досить поширене у Великій Британії. Існує певний контингент осіб, які мають особливу потребу в отриманні освітніх послуг за допомогою дистанційного навчання: 1) службовці (керівники, спеціалісти та ін.), які зайняті в сфері економіки й отримують прибутки від роботи за наймом або займаються підприємницькою діяльністю; 2) безробітні з різним рівнем вищої і середньої професійної освіти, які з певних причин не працюють за обраним фахом, а також особи з повною середньою освітою; 3) домогосподарки та жінки (чоловіки), які перебувають у 136 відпустці для догляду за дитиною; 4) інваліди (з порушенням опорно-рухового апарату, зору, слуху); 5) особи, які здійснюють догляд за хворими вдома.

Є дві основні причини вибору ними дистанційної форми навчання: 1) можливість поєднання роботи і навчання; 2) висока індивідуалізація навчання, тобто можливість навчатися в конкретний період часу і в оптимальному для даного студента темпі.

Висновок. Таким чином, проведений аналіз діяльності соціальних служб і підготовки кадрів соціальних працівників дає можливість стверджувати, що у сучасній соціальній політиці Великої Британії соціальна робота і підготовка фахівців для соціальної сфери визначені як пріоритетні напрямки, що дозволяє на високому професійному рівні забезпечити надання соціальних послуг населенню (соціальна робота з дітьми, людьми похилого віку, самотніми, інвалідами та ін.) за місцем проживання, або в спеціальних установах, денних чи стаціонарних закладах опіки.

Порівняльний аналіз змісту і форм організації підготовки фахівців соціальної роботи у вищих навчальних закладах Великої Британії і України дозволив виявити як спільні, так і специфічні підходи і дає підстави стверджувати, що чимало прогресивних ідей британського досвіду можуть бути успішно використані в Україні (зокрема, це стосується особливостей практичної підготовки; системи оцінювання; профвідбору; наявності вчителів практики, тьюторів; запровадження елементів дистанційного навчання та ін.).

Список використаних джерел

1. Капська А. Й. Технології соціальної роботи в зарубіжних країнах: навчальний посібник / А. Й. Капська, Л. М. Завацька, С. В. Грищенко. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2011. 248 с.

2. Кубіцький С. О. Історія соціальної роботи в зарубіжних країнах: навчальний посібник. Київ : ДАККІМ, 2009. 298 с

3. Євтух М. Б. Соціальна робота в зарубіжних країнах: навчальний посібник. Київ : СПД Чалчинська Н. В., 2016. 169 с.

4. "Social Work England Probes AI's Impact on Profession" URL: <https://www.socialworkengland.org.uk/media/4658/social-work-in-england-state-of-the-nation-2023.pdf> (дата звернення 12.02.2025).

5. The British Journal of Social Work (BJSW) URL: <https://academic.oup.com/bjsw/pages/british-journal-of-social-work-special-issue-2027?login=true> (дата звернення 12.02.2025).

УДК 159.922.8.373.5

Семенюк Оксана,
здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти 41-ПСз групи
Науковий керівник:
к. психол. н. Тимош Юлія

НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У СТАРШОКЛАСНИКІВ

Анотація. У статті висвітлюється проблема формування емоційного інтелекту в учнів старшої школи. Позначено актуальність розгляду цього феномена в умовах сучасної освіти, проаналізовано ключові підходи до розуміння поняття емоційного інтелекту, його структурні компоненти, а також фактори, що впливають на його розвиток. Теоретичний аналіз включає розгляд когнітивного, особистісного, інтегративного та нейропсихологічного підходів. Окреслено основні напрями психолого-педагогічної підтримки емоційного розвитку підлітків. Стаття може бути корисною фахівцям у сфері освіти, психології розвитку та соціальної педагогіки.

Ключові слова: емоційний інтелект, старшокласники, соціально-емоційна компетентність, саморегуляція, емпатія.

Annotation. The article highlights the problem of the formation of emotional intelligence in high school students. The relevance of considering this phenomenon in the conditions of modern education is indicated, key approaches to understanding the concept of emotional intelligence, its structural components, as well as factors influencing its development are analyzed. Theoretical analysis includes consideration of cognitive, personal, integrative and neuropsychological approaches. The main directions of psychological and pedagogical support for the emotional development of adolescents are outlined. The article may be useful to specialists in the field of education, developmental psychology and social pedagogy.

Keywords. Emotional intelligence, high school students, social-emotional competence, self-regulation, empathy.

Постановка проблеми. Сучасна освітня система дедалі частіше орієнтується не лише на академічні досягнення учнів, а й на формування так званих «м'яких навичок», серед яких ключове місце посідає емоційний інтелект. Старшокласники, як вікова група, що перебуває на межі дитинства і дорослого життя, стикаються з низкою психологічних, соціальних та ідентифікаційних викликів, подолання яких потребує сформованих навичок самосвідомості, саморегуляції та міжособистісної компетентності [3, с. 235].

Актуальність вивчення емоційного інтелекту зумовлена тим, що саме він є тією внутрішньою опорою, яка дозволяє підліткам адаптуватися до стресових ситуацій, уникати конфліктів, зберігати психологічну рівновагу та успішно взаємодіяти з соціумом. У сучасному інформаційному перевантаженому середовищі зростає кількість емоційно виснажених учнів, що знижує рівень їхньої академічної мотивації, емоційної стабільності та особистісного самовизначення. Крім того, у шкільній практиці досі відсутні універсальні та ефективні підходи до розвитку емоційного інтелекту, а наявні педагогічні методики часто не враховують специфіку підліткового віку. Водночас результати численних досліджень підтверджують, що високий рівень емоційної компетентності значною мірою корелює з навчальними

досягненнями, соціальною інтегрованістю, психологічною стійкістю та низьким рівнем деструктивної поведінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Про розвиток емоційного інтелекту у старшокласників активно пишуть сучасні українські науковці. Так, у дослідженнях Т. В. Бондаренко розглядається питання доступності та розвитку інклюзивної освіти через призму використання ІКТ, що, зокрема, торкається емоційного компоненту навчального середовища [1]. Н. І. Буркало аналізує психологічні особливості емоційного інтелекту як складного особистісного утворення, важливого для міжособистісної взаємодії підлітків [2]. О. С. Верітова у своїй дисертаційній роботі зосереджується на формуванні емоційного інтелекту майбутніх педагогів у процесі магістерської підготовки, що є важливим у контексті підготовки вчителів до роботи зі старшокласниками [3]. С. Дерев'янка, Ю. Примака та І. Ющенко акцентують свою увагу на превентивній функції емоційного інтелекту у зниженні віктимності молоді, вказуючи на його важливе значення для психологічної безпеки [4]. О. М. Ічанська та А. І. Закревська досліджують емпатію та емоційний інтелект як ресурси професійної підготовки студентів-психологів, підкреслюючи взаємозв'язок цих характеристик із особистісною зрілістю [5]. Є. В. Карпенко у своїх працях розкриває аксіологічний потенціал емоційного інтелекту та його роль у забезпеченні гармонійного життєздійснення особистості [6; 7].

Мета даної публікації: проаналізувати напрями розвитку емоційного інтелекту у старшокласників та показати практичну значущість цього явища у житті.

Виклад основного матеріалу. Розвиток емоційного інтелекту (EI) є одним із найважливіших факторів формування успішної особистості у XXI столітті. В умовах сучасної освітньої системи, що швидко змінюється, старшокласники стикаються зі складними соціальними, психологічними та академічними викликами. Саме емоційний інтелект стає тим ресурсом, який допомагає учням розуміти себе, ефективно взаємодіяти з оточенням, опановувати власні емоції й керувати поведінкою у стресових ситуаціях.

Термін «емоційний інтелект» уперше з'явився у працях Майкла Белдока (1964), а також Б. Лойнера (1966), однак системний науковий інтерес виник завдяки роботам психологів П. Саловейя та Д. Майєра, які визначили EI як здатність відстежувати свої емоції та емоції інших, розрізняти їх за певними критеріями та використовувати для керування мисленням та поведінкою. Подальший розвиток концепції відбувався у працях Д. Гоулмана, Р. Бар-Она та Х. Гарднера, які пропонували власні моделі структури EI: від суто когнітивних (модель здібностей) до інтегративних, які враховують риси особистості та соціальні навички [4, с. 44-51].

У сучасній психології емоційний інтелект вивчається крізь призму кількох фундаментальних підходів, які формують основу для теоретичного осмислення цього явища та розробки практичних методик його розвитку. Ці підходи поділяються на когнітивний, особистісно-орієнтований, інтегративний, а також нейропсихологічний.

Когнітивний підхід розглядає емоційний інтелект як розумову здатність. Згідно з цим підходом, емоції не протиставляються розуму, а навпаки – є джерелом цінної інформації, яку можна опрацьовувати інтелектуально. Саме з цього погляду працювали Пітер Саловей та Джон Майєр, які запропонували модель чотирьох гілок: сприйняття емоцій, використання емоцій у мисленні, розуміння емоцій та управління емоціями. Ця модель вважається базовою для наукових досліджень у галузі емоційного інтелекту.

Особистісно-орієнтований підхід розглядає емоційний інтелект як певну сукупність емоційних, соціальних і моральних якостей особистості. Згідно з поглядами Денієла Гоулмана, EI не лише визначає здатність людини до саморегуляції, а й тісно пов'язаний із моральною компетентністю, здатністю до співчуття, відповідальності, формування лідерських якостей. У цьому підході акцент зміщується з "уміння думати про емоції" на "здатність бути емоційно компетентним у взаємодії".

Інтегративний підхід поєднує когнітивні й особистісні компоненти. Наприклад, модель Рувена Бар-Она розглядає EI як мікс рис характеру, установок, міжособистісних та внутрішньоособистісних умінь, а також здатності долати стрес і пристосовуватись до змін. Такий підхід особливо цінний при аналізі поведінки старшокласників у соціальних ситуаціях, де потрібно як розуміти емоції, так і вміти діяти морально та конструктивно.

Нейропсихологічні дослідження доповнюють теоретичні моделі знаннями про роботу мозку в контексті емоційної обробки. Встановлено, що за розпізнавання й регуляцію емоцій відповідають лімбічна система, префронтальна кора, а також мигдалина [7, с. 436]. Емоційна імпульсивність, характерна для підлітків, пов'язана з тим, що ділянки мозку, відповідальні за контроль і планування, ще не до кінця сформовані. Тому розвиток EI у старшокласників не тільки можливий, а й необхідний з нейробіологічної точки зору.

Психолого-педагогічна наука у сфері емоційного інтелекту дедалі частіше послуговується терміном «соціально-емоційне навчання» (SEL). Це концепція, що передбачає розвиток п'яти базових навичок: самосвідомості, саморегуляції, соціальної обізнаності, навичок взаємин і відповідального прийняття рішень. У США та країнах Європи такі програми інтегруються в шкільну освіту на всіх рівнях як базовий компонент емоційного розвитку.

З погляду вітчизняних психологів, емоційний інтелект є системною характеристикою особистості, що включає індивідуальні відмінності у чутливості до емоційних сигналів, рівень емпатійності, здатність до емоційного прогнозування та продуктивної міжособистісної взаємодії. Зокрема, О. М. Ічанська та А. І. Закревська зазначають, що розвиток емоційного інтелекту тісно пов'язаний з процесами самопізнання, самоактуалізації та формування ціннісних орієнтацій [1, с. 31-43].

Підсумовуючи, емоційний інтелект у старшокласників – це складне психічне утворення, яке поєднує як інтелектуальні, так і особистісні характеристики, є багаторівневим і динамічним. Його розвиток потребує свідомого педагогічного супроводу, що включає не лише навчання емоціям, але й створення безпечного середовища для їхнього вираження, розуміння та осмислення.

Період старшого шкільного віку, що зазвичай охоплює вік від 14–15 до 17–18 років, є критичним для формування базових особистісних структур. Його головною детермінантою виступає інтенсивний розвиток самосвідомості, яка визначає здатність учня осмислювати власне місце у соціумі, прогнозувати життєвий шлях і нести відповідальність за власний вибір. Цей період супроводжується глибинною внутрішньою кризою, пов'язаною зі становленням Я-образу, що супроводжується рефлексією, самокритикою та прагненням до автономії. Відбувається не лише посилене розуміння власного «я», а й формування концептуальних уявлень про інших.

Самооцінка, яка в підлітковому віці стає більш стійкою і переходить із зовнішнього вектора на внутрішній, виступає одним із головних регуляторів поведінки. Її формування пов'язане із завершенням переходу від зовнішнього до внутрішнього контролю: від реакції на вимоги середовища до здатності самостійно оцінювати свої дії через призму внутрішніх стандартів. Це суттєво впливає на формування емоційної саморегуляції, що є однією з ключових складових емоційного інтелекту.

Орієнтація старшокласників на майбутнє безпосередньо пов'язана із саморефлексією та розумінням себе як активного суб'єкта власної діяльності. Здатність бачити майбутнє, приймати певні рішення з погляду на довготривалу перспективу формує елементи відповідальності, самостійності та стратегічного мислення [6, с. 67-73]. Це є основою розвитку локус-контролю – внутрішнього переконання, що власне життя залежить від власних зусиль.

Фізіологічні та психосоціальні зміни в цей період часто стають джерелом психологічного дискомфорту. Старшокласники переживають швидку зміну зовнішності, що іноді супроводжується асиметрією, незграбністю, появою дефектів шкіри. Це спричиняє емоційну напруженість, зниження самооцінки, формування комплексів. У цей час підвищується вразливість до соціального схвалення або осуду. Наявність критичних коментарів, булінгу чи знецінення з боку однолітків, а іноді і дорослих, може мати глибокі наслідки для психічного благополуччя підлітка.

Самооцінка старшокласників виявляється тісно пов'язаною із зовнішнім виглядом, що особливо виражено у дівчат, де значну роль відіграють ставлення матері до себе та до дитини. Порушення у сприйнятті власного тіла, дисморфофобічні реакції, вразливість до критики можуть спричинити певні тривожні або навіть депресивні розлади [2, с. 34-49]. За відсутності достатньої підтримки або прийняття такі переживання можуть переходити у

хронічні емоційні стани. Тому наявність сформованого емоційного інтелекту виконує буферну функцію, пом'якшуючи вплив критичних ситуацій.

Соціальна підтримка, відкритий діалог з батьками та педагогами, прийняття у групі однолітків — усе це є ключовими чинниками формування позитивної Я-концепції. Саме тому розвиток емоційного інтелекту потребує не лише індивідуальної роботи з учнем, а й створення сприятливого психосоціального середовища.

У цьому контексті важливо враховувати провідну діяльність підлітка — комунікацію, у якій відбувається відпрацювання соціальних ролей, моделювання конфліктних ситуацій і формування навичок розв'язання складних емоційних задач певного виду [5, с. 272-276]. Створення нових референтних груп, досвід емансипації та професійного самовизначення вимагає наявності здатності до саморефлексії, емпатії, самоконтролю — ключових ознак розвинутого емоційного інтелекту.

Для діагностики рівня емоційного інтелекту краще використовувати адаптовані психометричні методики: тест Н. Холла, опитувальник Д. В. Люсіна, методика оцінки емпатії за В. В. Бойком, застосовувати анкетування, бесіди, інтерактивні вправи.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Таким чином, розвиток емоційного інтелекту у старшокласників — це не просто освітня або виховна мета, а необхідність, обумовлена віковими завданнями, психофізіологічними та соціальними трансформаціями підліткового періоду. Він потребує системного підходу, що охоплює індивідуальний супровід, психоемоційне навчання та інтеграцію соціально-емоційної компетентності у навчальний процес.

Емоційний інтелект виступає базовим ресурсом для формування зрілої особистості, здатної до саморефлексії, відповідального прийняття рішень, ефективної міжособистісної взаємодії та саморегуляції у складних життєвих ситуаціях. У старшому шкільному віці, коли відбувається інтенсивне становлення Я-концепції та закладаються основи подальшого професійного й особистісного самовизначення, важливо цілеспрямовано розвивати емоційні компетентності учнів.

Враховуючи підвищену вразливість підлітків до соціальних оцінок, міжособистісних конфліктів, а також їхню потребу в прийнятті, підтримці та самоствердженні, педагоги мають не лише забезпечити комфортне емоційне середовище, а й володіти відповідними методиками розвитку емоційного інтелекту. Особливо ефективними у цьому контексті є інструменти соціально-емоційного навчання, тренінгові практики, арт-терапевтичні засоби, які сприяють формуванню емпатії, самоусвідомлення, емоційної стійкості та здатності до конструктивного вирішення конфліктів.

Подальші дослідження у цьому напрямі мають бути спрямовані на створення адаптивних освітніх програм, розробку педагогічних технологій для різних вікових і соціальних груп, визначення гендерних та культурних особливостей прояву емоційного інтелекту, а також оцінку ефективності різних стратегій емоційної освіти в умовах шкільного середовища.

Отже, розвиток емоційного інтелекту у старшокласників має розглядатися як стратегічний пріоритет освіти, орієнтованої на формування гармонійної, відповідальної та соціально зрілої особистості.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Т. В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій для забезпечення доступності і розвитку інклюзивної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Вип. 5. Т. 67. С. 31-43.
2. Буркало Н. І. Психологічні особливості емоційного інтелекту. *Психологічний часопис*. 2019. Т. 5. № 7. С. 34-49.
3. Верітова О. С. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи в процесі магістерської підготовки: дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук: [спец.] 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Запоріжжя: Класичний приватний ун-т. 2019. 235 с.
4. Дерев'янко С., Примаць Ю., Ющенко І. Роль емоційного інтелекту в запобіганні віктимності молоді. *Наука і освіта*. 2018. № 9-10. С. 44-51.

5. Ічанська О. М., Закревська А. І. Емоційний інтелект та емпатія як ресурси професійної підготовки студентів-психологів. *Молодий вчений*. 2019. Вип. 9 (2). С. 272–276.
6. Карпенко Є. В. Аксиологічний зміст емоційного інтелекту як запорука конгруентного життєздійснення особистості. *Психологія і суспільство*. 2019. Вип. 1. С. 67–73.
7. Карпенко Є. В. Емоційний інтелект у дискурсі життєздійснення особистості: монографія. Дрогобич : Посвіт. 2020. 436 с.

УДК 159.9:378.14

Сидлярук Наталія,
здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти 41- ПСз групи
Науковий керівник:
к. психол. н. Тимош Юлія

ПРОФЕСІЙНА РЕФЛЕКСІЯ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ТА САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Анотація. У статті розкривається сутність професійної рефлексії як ключового чинника особистісного розвитку та саморозвитку майбутніх психологів. Здійснено аналіз теоретичних підходів до розуміння рефлексії у професійному становленні, охарактеризовано її функції в контексті формування професійної ідентичності та підвищення ефективності самопізнання. Наголошено на важливості розвитку рефлексивних умінь у студентів-психологів з метою усвідомлення власного досвіду, критичного аналізу професійної діяльності та формування готовності до безперервного самовдосконалення. Представлено напрями формування рефлексивної компетентності в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Ключові слова: професійна рефлексія, особистісний розвиток, саморозвиток, майбутні психологи, професійна ідентичність, рефлексивна компетентність, самопізнання, професійне становлення.

Annotation. This article explores the essence of professional reflection as a key factor in the personal development and self-improvement of future psychologists. It analyzes theoretical approaches to understanding reflection in the context of professional formation and outlines its functions in shaping professional identity and enhancing self-awareness. The importance of developing reflective skills among psychology students is emphasized to support awareness of personal experience, critical analysis of professional activities, and readiness for continuous self-development. The article also presents directions for fostering reflective competence within the educational process of higher education institutions.

Keywords: professional reflection, personal development, self-improvement, future psychologists, professional identity, reflective competence, self-awareness, professional formation.

Постановка проблеми. В останні роки у психології значно зріс інтерес до вивчення проблеми рефлексії. Це пов'язано зі значними змінами у суспільно-політичному, економічному та духовному житті, перебудовою соціальних відносин, що призвело до відмови людей від усталених стереотипів мислення та поведінки, до потреби у стимулюванні розвитку активного, творчого ставлення до себе, власної діяльності. До того ж, рефлексія є одним із головних психологічних механізмів професійної діяльності особистості.

У теперішній час високим соціальним запитом користуються саме фахівці, які володіють практико-орієнтованими компетенціями, спроможні на творче перетворення дійсності, а також професійний саморозвиток і самовдосконалення. З огляду на це, в освітньому просторі зростають вимоги до професійності фахівців, що, в свою чергу, підсилює увагу представників психологічної науки до проблеми професійної рефлексії. Адже однією з її важливих функцій є забезпечення розвитку в майбутнього спеціаліста-психолога

усвідомленого ставлення до професійної діяльності. Більше того, професійна рефлексія має важливу соціальну, наукову та практичну значущість, оскільки завдяки їй формуються цінності, які визначають гуманістичну спрямованість майбутнього психолога. Водночас вона є засобом пізнання власних професійних можливостей студентом та сприяє становленню його індивідуального стилю діяльності.

Метою статті є теоретичне обґрунтування ролі професійної рефлексії в особистісному розвитку та саморозвитку майбутніх психологів, а також визначення основних напрямів формування рефлексивної компетентності у процесі професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Проблема рефлексії як психолого-педагогічного феномена розглядалася у працях зарубіжних і вітчизняних учених, зокрема таких як І. Бех, А. Іващенко, І. Канюка, Л. Олексієнко-Лемовська, Н. Шевченко [1; 6; 8; 9; 10]. У дослідженнях цих авторів розкриваються поняття рефлексії, її види, функції та роль у професійному становленні особистості. Значну увагу приділено також питанню розвитку рефлексивних умінь у процесі професійної підготовки. Водночас недостатньо висвітленими залишаються аспекти формування саме професійної рефлексії в контексті особистісного розвитку майбутніх психологів, що й визначає напрямок даного дослідження.

Виклад основного матеріалу. Науковці зазначають, що важливим завданням у підготовці професіонала є «запустити» рефлексію, щоб людина захотіла та зуміла рефлексувати, інтенсивно розвивала власну духовність, долаючи байдужість або душевну порожнечу, вміла сумніватися, бачити помилку, шукати шляхи її виправлення. Важливо, щоб особистість могла передбачити, хоча б вербально, вірогідні наслідки прийнятого рішення, розбиралася в собі, долала невпевненість у власних силах [7].

Досить важливою рефлексія виявляється у процесі оволодіння професіями у системі «людина-людина», які вирізняються насиченим психологічним фоном, що значно утруднює технологічну регламентацію діяльності. У таких умовах, за твердженнями А. Іващенко, рефлексія, як вміння професіонала інтегрувати власний досвід, теоретичні знання та дослідницький підхід з метою пошуку оптимального рішення неоднозначних практичних задач та проблем, стає показником високого рівня професіоналізму, для якого властивими є обдуманість та гуманістичність. У зв'язку з цим актуальним стає вивчення умов і способів становлення та розвитку професійної рефлексії, розробка методів її цілеспрямованого формування [6].

У сучасній психології праці та психології професійного розвитку рефлексія розглядається як центральна, важлива якість особистості, від якої залежить успішність в оволодінні та виконанні людиною професійної діяльності. Вчені звертають увагу на те, що загальна оцінка успішності професійної діяльності повинна містити як зовнішній критерій (оцінки інших людей), так і внутрішній (власну оцінку успішності діяльності). Психологи зазначають, що особистість з високим рівнем рефлексії може більш адекватно оцінити та організувати свою роботу і, як наслідок, досягти успіху [2].

У свою чергу І. Канюка вивчав професійну рефлексію як психологічний механізм професійного самовдосконалення, завдяки якому, відбувається самоактуалізація професіонала. За допомогою професійної рефлексії фахівець здатний зайняти аналітичну позицію відносно своєї особистості та діяльності, що набуває великого значення під час навчання у закладі вищої освіти. Адже, на думку вченого, у ранній юності людина вперше серйозно замислюється про майбутню професійну діяльність та співвідносить свої особистісні та інтелектуальні можливості з уявленнями про різні спеціальності та вимогами обраних професій. Таким чином, професійна рефлексія зосереджує увагу особистості як на собі, на здібностях і можливостях, необхідних у майбутній діяльності, так і на самій професії. Об'єктом уваги юнаків у період вибору спеціальності є також професіонали – люди, які досягли майстерності у своїй справі, визнання та поваги колег. Аналіз власних ресурсів, їх перегляд, інвентаризація дозволяють активно формувати індивідуальний стиль професійної діяльності, що особливо важливо не лише для майбутніх фахівців, а й для людей, які вже працюють або змінюють роботу (на більш цікаву або матеріально привабливу) [8].

Необхідно підкреслити, що професійна рефлексія, за позицією В. Волошиної, означає констатацію наявності або відсутності знань, умінь і навичок, необхідних для

трудової діяльності. Це динамічна властивість особистості, яка змінюється та розвивається, стимулюючи формування багатьох професійних якостей людини. Саме тому, вчена вважала, що освітній процес у ЗВО не повинен зводитися до відтворення змісту підручників. Зокрема, навички професійної рефлексії мають розвиватись під час проходження майбутнім психологом різних видів практики. В її межах необхідно активізувати студентів, стимулювати аналіз та рефлексію професійної діяльності. Особливістю навчання студентів-психологів є те, що вивчаючи такі дисципліни, як психодіагностика, експериментальна психологія, психоконсультавання, проходячи в процесі навчання через низку тренінгів і практикумів, вони мають можливість вивчати себе, свої здібності, здобувати знання про власні ресурси. Викладачі мають допомагати студентам розвивати уміння об'єктивно оцінювати отриману інформацію і використовувати її під час розробки індивідуальних програм самокоректування та подальшого саморозвитку [3].

Самодіагностика може здійснюватись за допомогою механізму відрефлексування й зіставлення актуальних даних і професійних норм. Студент має знати професійно значущі та особистісні якості фахівця, що відповідають вимогам професіограм і акмеограм, свідомо спрямовувати свої зусилля на їх формування. Для того, щоб ще на етапі навчання зорієнтуватись у своїй майбутній професії та побудувати траєкторію власного професійного зростання і самоудосконалення, психологам варто пропонувати складати власні персонограми і кар'єрограми. Персонограма є уточненим ранговим списком здібностей конкретного студента, які фігурують у професіограмі фахівця, розміщених за ступенем їх розвиненості. Кар'єрограма відкриває перед майбутнім психологом вірогідні варіанти особистісного зростання. На думку Н. Шевченко, персонограма і кар'єрограма є одними з основних інструментів, які забезпечують ефективність розвитку професійної рефлексії фахівця на етапі його навчання у закладі вищої освіти. Психолог ще під час навчання має вчитися обмірковувати власну точку зору та планувати подальші дії. До того ж, оволодіння знаннями та вміннями, які необхідні у майбутній професійній діяльності, сприяє усвідомленню власного професійного зростання, формуванню у студентів професійної рефлексії, яка є центральною складовою самовизначення та знаходиться у зоні найближчого розвитку [10].

Як стверджувала в одній із своїх праць Л. Олексієнко-Лемовська, професійна рефлексія у діяльності майбутніх психологів виконує наступні функції: проєктувальну, яка полягає у моделюванні студентом професійної діяльності; організаційну – передбачає вибір та систематизацію найбільш ефективних способів взаємодії у професійній діяльності; смислову та творчу, за допомогою яких майбутній психолог розвиває вміння креативно мислити та діяти; мотиваційну, що визначає вектор і спрямованість професійної діяльності особистості на досягнення мети; корекційну – спонукає студента до зміни та перебудови власної діяльності. До того ж, вчена вважала, що професійна рефлексія – це інтегральне особистісне утворення, яке містить у собі структурні та динамічні компоненти особистості, які визначають успішність професійної діяльності. Разом з тим, це процес спрямований на розвиток можливостей власного «Я». Вона зазначала, що професійна рефлексія обов'язково має базуватись і включати в себе певні компоненти особистості, адже зазначений феномен формується та розвивається на певному трампліні, основою якого є особистість майбутнього психолога [9].

У свою чергу, на думку вітчизняних психологів, рефлексія є однією зі специфічних форм професійної діяльності, яка спрямована на осмислення власних дій. Вчені зазначали, що це дозволяє розглядати професійну рефлексію через призму такого явища як психологічна готовність до діяльності. В структурі зазначеного феномена можна виокремити компоненти, які обумовлюють успішність професійної діяльності в цілому та професійної рефлексії зокрема. Вчені визначили, що остання містить у собі наступні компоненти: мотиваційний (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї); орієнтований (знання та уявлення про особливості й умови професійної діяльності, її вимоги до особистості); операційний (оволодіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, навичками, уміннями, процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та ін.); вольовий (самоконтроль, уміння керувати діями, з яких складається

виконання трудових обов'язків); оцінний (самооцінка своєї професійної підготовленості та відповідність процесу рішення професійних задач оптимальним трудовим зразкам).

Таким чином, психологічна готовність до діяльності стимулює формування професійної рефлексії, яка, в свою чергу, детермінує цю готовність. Готовність забезпечує можливість використання знань, досвіду та сприяє ефективнішій адаптації до професії та подальшому професійному саморозвитку особистості.

Спираючись на теоретичний аналіз праць зарубіжних та вітчизняних учених щодо проблеми професійної рефлексії, можна стверджувати, що її формування варто розглядати як синтез професійного та особистісного розвитку та саморозвитку майбутніх психологів. До того ж, узагальнюючи погляди низки науковців, ми сформулювали таке визначення цього терміна, та вважаємо, що *професійна рефлексія* – це психологічний механізм професійного самовдосконалення через осмислення людиною можливостей власного «Я» з позиції фахівця та співвіднесення їх з вимогами обраної професії, завдяки чому стає можливим саморозвиток особистості як професіонала. Розвиток професійної рефлексії є складним і цілісним процесом, тому для забезпечення його ефективності та результативності, ми розробили модель професійної рефлексії майбутніх психологів. Дефінітивний аналіз досліджуваного феномена дав нам змогу виокремити три основних компонента професійної рефлексії майбутніх психологів, а саме: когнітивно-інформаційний, мотиваційно-ціннісний та регулятивно-поведінковий.

Когнітивно-інформаційний компонент відображає усвідомлення студентом сутності та змісту обраної професії, необхідності знань, умінь та якостей потрібних для ефективної професійної діяльності. Він включає в себе наступні складники:

1. Професійні знання. Майбутній психолог, на думку Т. Дуткевич, має бути підготовленим до вирішення конкретних завдань відповідно посаді. Він має легко адаптуватися до мінливих умов діяльності підприємств різних форм власності, зокрема володіти необхідним обсягом знань у культурній, правовій, соціально-психологічній, економічній та інших галузях, вміти засвоювати нові знання, прогресивні технології та інновації. Кожен майбутній фахівець має володіти певною сукупністю знань для виконання обов'язків на високому професійному рівні [5]. Основу цього рівня мають складати ті відомості, що накопичила наукова психологія у вигляді наукових фактів, законів, теорій.

Для успішного освоєння професії студент має чітко усвідомлювати, які знання йому необхідні, де є прогалини, а де варто поповнити багаж інформації. Проте недостатньо володіти набором знань, потрібно розвивати в собі ще й необхідні професійні якості та вміння.

На нашу думку, саме осмислення студентом рівня сформованості професійно необхідних психологічних якостей детермінує успішність просування в оволодінні психологічною професією та дозволяє розглядати розвиток своєї особистості не тільки як результат, але і як процес самосвідомості, самопізнання. Істотними повинні стати не тільки віддзеркалення світу, але й віддзеркалення себе в світі, свого ставлення до нього, власної актуальної та майбутньої поведінки як професіонала.

Т. Дуткевич вважала, що психолог має володіти такими вміннями як:

а) дослідницькі (гностичні): вміння визначати психологічну проблему в умовах конкретної ситуації, розробляти шляхи її подолання через постановку низки завдань; поєднувати теоретичний аналіз проблем з найбільш оптимальними шляхами їх вирішення.

б) комунікативні: володіння інноваційним стилем професійної діяльності та гуманним ставленням до людини; вміння впливати на роботу персоналу з метою досягнення бажаного результату праці та задоволення його потреб; реагувати на всі труднощі, які виникають у житті колективу; організовувати спілкування та управляти ним [5];

в) діагностичні: вміння методично правильно проводити анкетування, тестування, заходи психокорекції та інших впливів на людину; використовувати психологічний інструментарій, адекватний поставленому завданню; інтерпретувати результати психодіагностики, виявляти властивості особистості та можливості її продуктивної діяльності;

г) проєктувальні: вміння формувати позитивну «Я-концепцію» у клієнта; здійснювати первинну профілактику алкоголізму, наркоманії та інших шкідливих звичок людини; проводити психологічну експертизу та корекцію асоціальної поведінки, психологічну

реабілітацію людини; консультувати керівників і працівників установ з питань використання психології з метою ефективної організації виробничої діяльності.

Таким чином, когнітивно-інформаційний компонент професійної рефлексії майбутніх психологів включає наступні складники: професійні знання, професійні якості та професійні вміння. У процесі розвитку професійної рефлексії, він виконує пізнавально-перетворювальну функцію, що передбачає свідоме розширення студентом системи власних знань, удосконалення професійних умінь і навичок та сприяє осмисленому формуванню професійно важливих якостей у самого себе як майбутнього психолога.

На етапі отримання вищої професійної освіти, великого значення набуває вмотивованість, готовність студентів до обраної професії та позитивне ставлення до неї. Саме це забезпечує ефективне оволодіння необхідними у діяльності психолога компетенціями [3]. Зважаючи на вище зазначене, ми виокремили в структурі досліджуваного феномена мотиваційно-ціннісний компонент.

Мотиваційно-ціннісний компонент об'єднує мотиви, мету, потреби в професійному навчанні, удосконаленні, самовихованні, саморозвитку, стимулює творчий прояв особистості в професійній діяльності. Він є свідченням наявності у людини інтересу до професії, потреби в оволодінні знаннями, ефективними способами організації професійної діяльності та усвідомленого ставлення до неї, виявляє готовність майбутнього спеціаліста успішно виконувати поставлені завдання. До складу зазначеного компонента ми віднесли наступні:

1) Мотивація до майбутньої професії. За позицією В. Волошиної, уявлення особистості про себе як про фахівця, ступінь ідентифікації власного образу «Я» з образом професіонала виступає індикатором сформованості мотиваційної сфери студента, що обумовлює ставлення до професійної діяльності. Вчена виокремила таке поняття як «Я – концепція» майбутнього фахівця і презентувала його як систему уявлень студента про себе як особистість і суб'єкта навчально-професійної діяльності. Позитивна «Я – концепція», на її думку, є умовою і результатом успішного професійного становлення майбутнього фахівця. Сформованість мотиваційної сфери особистості впливає як на вибір професії, так і на успішність всієї трудової діяльності [3].

2) Емоційно-ціннісне ставлення до професії. Цей складник тісно пов'язаний з особистісними вподобаннями студента, його безпосередніми емоційними реакціями на ті чи інші особливості професії, професійні ситуації та взаємодії з представниками професії [9]. Емоційно-ціннісне ставлення до професії виявляється в таких показниках: позитивне сприйняття себе як професіонала; сформовані цінності професії; здатність керувати емоціями та долати стресові ситуації. Також у студенті протягом навчання відбувається процес становлення системи цінностей, моральних та соціальних норм, ідеалів та установок, вони мають орієнтуватися на успіхи в обраній професії, подолання труднощів на шляху досягнення поставленої мети. Позитивне емоційно-ціннісне ставлення сприяє прийняттю майбутнім психологом обраної професії, а відтак швидкій адаптації в ній та ефективному подальшому саморозвитку на професійній ниві.

3) Ціннісне прийняття професії. Цілеспрямований професійний розвиток та саморозвиток особистості може початись лише у разі прийняття професії, точніше, тоді, коли професійні вимоги усвідомлюються людиною як значущі, з'являється спрямованість на оволодіння професією та саморозвиток у ній. Загалом, ставлення до професії тісно пов'язане із емоційними реакціями студента на її особливості, професійні ситуації, зокрема з тим наскільки він здатен їх вирішувати, взаємодії з її представниками тощо.

Таким чином, мотиваційно-ціннісний компонент містить в собі наступні структурні елементи: мотиваційну готовність до професії, емоційно-ціннісне ставлення до неї та ціннісне її прийняття. У процесі розвитку професійної рефлексії цей компонент виконує ціннісно-орієнтувальну функцію, сутність якої полягає у позитивній установці на майбутню професію, спрямованості студента на вдосконалення у себе засобів засвоєння та осмислення навчальної та професійної діяльності. Отже, сформованість цього компонента забезпечує засвоєння професійних цінностей, розвиток мотивів майбутнього психолога, які й будуть орієнтирами для його успішного професійного саморозвитку. Наступним важливим складником професійної рефлексії майбутніх психологів ми вважаємо регулятивно-поведінковий компонент.

Регулятивно-поведінковий компонент базується на взаємодії всіх вище зазначених компонентів і обумовлює готовність до дій, до реалізації своїх професійних планів. Цей компонент презентований загальним рівнем осмисленості життя, здатністю до саморегуляції, цілепокладання, рівнем активності студентів у проявах себе як членів професійної групи в контексті засвоєння відповідних професійних ідей, норм, цінностей та зразків поведінки. Також має значення підтримка гарних стосунків у студентській професійній спільноті, участь у спеціальних заходах, покращення власних результатів, бажання продовжувати навчання за професією [7]. У складі цього компонента ми виокремили такі структурні елементи як: професійна саморегуляція, професійна самоефективність та готовність до професійної самореалізації.

1. Професійна саморегуляція, яка містить в собі як вольові зусилля майбутнього психолога, пов'язані з постановкою мети, початком самостійних професійних дій, так і виконавчі, коли треба контролювати, послаблювати чи посилювати власні дії. Професійна саморегуляція надає цілеспрямованості професійному зростанню, дозволяє сконцентрувати зусилля на досягненні поставлених цілей. Завдяки саморегуляції студент може осмислено ставити цілі та визначати найактуальніші з них; аналізувати умови і виділяти серед них важливі для досягнення поставленої мети; вибирати способи дій та організовувати їхню послідовну реалізацію; оцінювати проміжні та кінцеві результати діяльності, підбираючи для цього найбільш оптимальні засоби оцінювання; корегувати власну діяльність.

2. Професійна самоефективність. Самоефективність – це засноване на знаннях та переживаннях переконання людини, стосовно своєї здатності досягати конкретного результату докладаючи певних зусиль. Чим вищий рівень самоефективності, тим більших результатів очікує від себе людина. Вчений акцентував увагу на тому, що, навіть, маючи незначні професійні здібності, але вмюючи їх ефективно використовувати, особистість може досягати високих результатів у професійній діяльності. Водночас, якщо людина володіє високим потенціалом, але не вірить у свої можливості та не намагається їх повною мірою реалізувати на практиці, то немає гарантій, що вона зможе досягти високих результатів у діяльності.

3. Готовність до самореалізації в професійній діяльності. Навчання у ЗВО є початковим етапом формування та становлення людини як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, саме в цей час відбувається професійне самопізнання, самовизначення та пошук шляхів реалізації власних можливостей [3]. Цей період, за поглядами К. Гарбузова, є сензитивним для закладення майбутньої професійної самореалізації, самовизначення, кар'єрного зростання. Професійна самореалізація особистості на етапі навчання у ЗВО проявляється в готовності студента до майбутньої професійної діяльності.

Отже, регулятивно-поведінковий компонент професійної рефлексії майбутнього психолога містить наступні складники: професійна саморегуляція, професійна самоефективність та готовність до професійної самореалізації. В основі цього компонента знаходиться усвідомлення себе як майбутнього професіонала, який здатен буде управляти власними професійними компетенціями, свідомо скеровувати дії на виконання поставлених професійних завдань, критично оцінювати свою професійну діяльність та рівень підготовленості до діяльності за фахом, що в свою чергу стимулюватиме прагнення до саморозвитку особистості у професійній діяльності.

Зазначені вище три компоненти об'єднують одне психологічне утворення – професійна рефлексія. Спочатку вся навчально-пізнавальна й виховна система працює на розвиток професійної рефлексії, а в результаті, високорозвинена професійна рефлексія стимулює розвиток кожного компонента окремо та саморозвиток особистості студента як майбутнього професіонала в цілому.

Висновки. Отже, спираючись на теоретичний аналіз досліджень стосовно проблеми професійної рефлексії, можна зробити наступні висновки: рефлексія є необхідним компонентом у психогамі багатьох професій, зокрема тих, які належать до сфери міжособистісних взаємин та спільної діяльності. На думку багатьох вчених, саме від неї залежить успішність в оволодінні та виконанні людиною професійної діяльності; розвиток професійної рефлексії є важливою складовою навчання майбутніх психологів, адже саме завдяки їй вони вчать моделювати власну професійну діяльність, мислити та діяти

креативно, ставити мету та досягати її. При цьому професійна рефлексія має розвиватись під час проходження студентами практики, вивчення низки спеціальних дисциплін, у процесі взаємодії між учасниками освітнього процесу, використання спеціальних педагогічних та психологічних методів; формування професійної рефлексії у майбутніх психологів є складним і цілісним процесом, тому для забезпечення його ефективності та результативності, ми розробили модель професійної рефлексії майбутніх психологів. Вона включає в себе три компоненти, а саме: когнітивно-інформаційний, мотиваційно-ціннісний та регулятивно-поведінковий. Ми вважаємо, що розвиваючи зазначені компоненти, можна досягти високого рівня розвитку професійної рефлексії, яка буде стимулювати професійний саморозвиток майбутніх психологів.

Список використаних джерел

1. Бех І. Особистість в просторі духовного розвитку: монографія. Київ : Академвидав, 2012. 328 с.
2. Боришевський М. Особистість у вимірах самосвідомості: монографія. Суми: Видавничий будинок «Еллада», 2012. 608 с.
3. Волошина В. Психологічні технології підготовки майбутніх психологів : монографія. Вінниця, ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 391 с.
4. Гринців М. Саморегуляція майбутнього фахівця як компонент професійної підготовки. *Science and Educational New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2014. № 35. С. 107-110.
5. Дуткевич Т., Савицька О. Практична психологія: Вступ до спеціальності. К.: Центр учбової літератури, 2010. 256 с.
6. Іващенко А. Поняття «професійна рефлексія» та її значущість у практичній діяльності майбутнього психолога. *Вісник ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка. Серія: Психологічні науки*. 2015. Вип. 128. С. 116–121.
7. Іващенко А. Розвиток професійної рефлексії майбутніх психологів у контексті компетентнісного підходу. *Актуальні проблеми сучасної психології: шляхи становлення особистості збірник наукових статей за матеріалами Міжнародної науково-практичної офлайн-онлайн конференції учнівської молоді, студентів, аспірантів, молодих учених та науковців* (м. Переяслав-Хмельницький, 14-16 травня 2019 р.). Переяслав-Хмельницький, 2019. С. 134–137.
8. Канюка І., Сергєєнкова О. Професійна рефлексія студентів-психологів: шляхи розвитку. *The New Educational Review*. 2017. № 2(48). С. 105–115. URL : <https://czasopisma.marszalek.com.pl/en/10-15804/tner/1756-tner2017322> (дата звернення: 21.03.2025).
9. Олексієнко-Лемовська Л. Психологічні особливості розвитку професійної рефлексії майбутніх психологів. *International Scientific Journal of Education & Linguistics*. 2023. № 2(7). С. 26–30. URL : <https://isg-journal.com/isiel/article/view/42> (дата звернення: 21.03.2025).
10. Шевченко Н. Дослідження професійної спрямованості майбутніх психологів. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2013. №1(5). С. 95–101.

УДК 373.5.016:004.032.6

Смага Віталій,
здобувач першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти 13-Тс групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доц. Цісарук Віталій

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ УЧНІВ

Анотація. У статті проаналізовано особливості впровадження медіаосвіти в практику ЗЗСО України, виокремлено та обґрунтовано психолого-педагогічні аспекти формування медіаграмотності учнів; наголошено на важливості ролі вчителя як фасилітатора медіаграмотності. Запропоновано сучасні методи та прийоми, що сприятимуть розвитку медіаграмотності здобувачів освіти.

Доведено, що формування медіаграмотності учнів в умовах реалізації Концепції НУШ, цифровізації усіх сфер суспільної життєдіяльності є надважливим завданням сучасного вчителя, оскільки він повинен навчити учнів не тільки споживати медіа, а й бути активними, критичними, відповідальними учасниками медіапростору.

Ключові слова: медіаосвіта, медіаграмотність, психолого-педагогічні аспекти, метод, прийом, учитель.

Annotation. The article analyzes the features of the implementation of media education in the practice of the Ukrainian Secondary Education System, identifies and substantiates the psychological and pedagogical aspects of the formation of students' media literacy; emphasizes the importance of the teacher's role as a facilitator of media literacy. Modern methods and techniques are proposed that will contribute to the development of media literacy among pupils.

It has been proven that the formation of students' media literacy in the context of the implementation of the National School Concept and the digitalization of all spheres of social life is an extremely important task for a modern teacher, since he must teach students not only to consume media, but also to be active, critical, and responsible participants in the media space.

Keywords: media education, media literacy, the psychological and pedagogical aspects, methods, techniques, teacher.

Постановка проблеми. Зважаючи на процеси активного реформування освіти в Україні та з огляду на світові тенденції розвитку освіти й науки, в нашій країні дедалі активніше впроваджується медіаосвіта та створюються необхідні умови для формування медіаграмотності школярів. «У 2016 р. Президією Національної академії педагогічних наук України було схвалено нову редакцію Концепції впровадження медіаосвіти в Україні, у якій декларується „впровадження медіаосвіти в педагогічну практику на всіх рівнях”, а також „поширення практики інтеграції медіаосвітніх елементів у навчальні програми з різних предметів» [10, с. 104]. Документ «базується на вивченні стану медіакультури населення України та міжнародному досвіді організації медіаосвіти. Основні положення Концепції відповідають завданням, сформульованим у Паризькій програмі-рекомендаціях з медіаосвіти ЮНЕСКО (від 22 червня 2007 р.), резолюції Європарламенту щодо медіаграмотності у світі цифрової інформації (від 16 грудня 2008 р.), Феській декларації ЮНЕСКО з медіаінформаційної грамотності (від 17 червня 2011 р.) та Паризькій декларації ЮНЕСКО з медіаінформаційної грамотності в цифрову епоху (від 28 травня 2014 р.) [4, с. 6].

Психолого-педагогічні аспекти формування медіаграмотності учнів є важливим напрямком в освіті, оскільки розвиток медіаграмотності допомагає учням ефективно орієнтуватися в сучасному інформаційному середовищі. В освітній практиці досі немає визначених універсальних принципів, які можна було б застосовувати для формування медіаграмотності школярів на різних уроках, що й засвідчує актуальність нашої розвідки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нами проаналізовано праці, присвячені дослідженню психолого-педагогічних особливостей формування медіаграмотності на уроках української мови (О. Шуневич) [10], громадянської освіти (О. Журба) [2], біології

(Л. Даниленко, О. Осадча та ін.) [8], суспільствознавчих дисциплін (Н. Черткова, І. Відіборенко) [9], а також у дітей дошкільного віку (І. Кузьма) [5].

Вивченню соціально-психологічних і психолого-педагогічних засад організації медіаосвіти молоді присвячена колективна монографія за редакцією Л. Найдьонової. Автори цієї праці виокремлюють схему «медіаосвіти як майданчика для обміну досвідом, на якій базується соціально-психологічна модель медіаосвіти, – це ціннісні характеристики середовища спілкування, яке створюється на медіаосвітніх заняттях. Кожен майданчик медіаосвіти передбачає спільність як фундамент для культивування провідних цінностей» [7, с. 201]. Питання ролі вчителя у формуванні медіаграмотності учнів частково висвітлені у наукових розвідках О. Богомаз, Г. Онкович, Г. Найдьонової, Т. Мелещенко, Т. Разводова та ін.

Мета статті – обґрунтувати важливість психолого-педагогічних аспектів формування медіаграмотності учнів ЗЗСО, запропонувати ефективні методи та прийоми розвитку медіаграмотності школярів, які можна застосовувати на різних уроках.

Виклад основного матеріалу. Розвиток медіаграмотності школярів є важливою складовою сучасної освіти, адже медіаграмотність дозволяє учням не тільки розуміти, як працюють медіа, а й розвивати критичне мислення, навички аналізу та перевірки інформації. Засадничими компонентами формування медіаграмотності є дружність комунікації, творчість, критичне мислення та естетичні смаки. Що ж до психолого-педагогічних засад організації медіаосвіти, вони, як зазначають науковці, «синхронізуються із загальним концептуальним підґрунтям реформування освіти... Серед орієнтирів учня/учениці в концептуальних документах реформи «Нова українська школа» виокремлюється насамперед компонент критичного мислення з певними віковими градаціями» [7, с. 207].

На основі проведеного аналізу вважаємо за доцільне виокремити ключові психолого-педагогічні аспекти формування медіаграмотності учнів.

По-перше, це розвиток критичного мислення. Медіаграмотність передбачає здатність учнів критично сприймати та аналізувати інформацію, що надходить через різні медіаканали. Психологічно це вимагає розвитку в учнів здатності до оцінки достовірності джерел інформації; розуміння маніпуляцій, пропаганди, стереотипів та інших форм впливу; розвитку аналітичних навичок для виявлення фейкових новин та інформативних маніпуляцій.

По-друге, формування ціннісного ставлення до медіа. Педагогічно важливим аспектом є допомога учням у формуванні ціннісного ставлення до медіаконтенту. Це включає розвиток етичних норм споживання медіа (відповідальне використання інформаційних технологій); виховання в учнів культури споживання медіа, розуміння важливості авторських прав, конфіденційності та поваги до приватності.

По-третє, робота з різними видами медіа. У сучасному світі медіаграмотність включає в себе вміння працювати не лише з текстами, а й з відео, аудіо, зображеннями та іншими мультимедійними форматами. Важливо навчити учнів інтегрувати інформацію з різних медіаресурсів; створювати та аналізувати мультимедійні матеріали; правильно використовувати технології для розвитку творчих здібностей.

Не менш важливим аспектом є формування емоційної стійкості та соціальної адаптації. Враховуючи психологічні аспекти, медіаграмотність також передбачає розвиток емоційної стійкості учнів у процесі взаємодії з медіа. Це включає вміння справлятися з інформаційним перевантаженням; збереження психологічної рівноваги при споживанні медіаконтенту, що може бути емоційно насиченим чи травматичним; розвиток стійкості до маніпуляцій і негативного впливу медіа.

Наступним аспектом, на нашу думку, є інтеграція в навчальні програми. Для ефективного формування медіаграмотності важливо інтегрувати медіаосвіту в загальну навчальну програму. Це можна робити через спеціалізовані курси з медіаосвіти; використання медіаресурсів на уроках різних предметів, що дозволяє формувати в учнів вміння працювати з інформацією в різних контекстах.

І нарешті – залучення батьків та громади. Варто зауважити, що формування медіаграмотності не обмежується лише школою. Батьки та громада відіграють важливу роль у підтримці медіаосвітніх ініціатив, тому важливо залучати їх до процесу: організовувати

тренінги для батьків; створювати сприятливі умови для обміну досвідом між учителями та батьками тощо.

Аналіз виокремлених нами аспектів засвідчує, що медіаграмотність є ключовою складовою сучасної освіти. Психолого-педагогічний підхід до її формування вимагає комплексного розвитку у учнів не лише когнітивних, але й емоційних, соціальних та етичних навичок, що допоможе їм стати свідомими, критичними та активними користувачами медіапростору. Незважаючи на те, що формування медіаграмотності школярів ЗЗСО є комплексною проблемою, беззаперечним залишається те, що ключова роль тут відводиться саме вчителю.

Відповідно до Концепції Нової української школи функції вчителя та соціально-педагогічні ролі, які він виконує, значно розширюються. Поділяємо точку зору Т. Забавляєвої, яка наголошує: «Сучасний вчитель – це агент змін, тьютор, фасилітатор...» [3, с.119]. Відмінність функцій учителя та фасилітатора полягає в тому, що останній «стимулює та скеровує процес самостійного пошуку інформації та спільної діяльності учнів, підтримує прагнення до самореалізації, самовдосконалення та саморозвитку... Завдання учителя-фасилітатора полягає в організації спілкування всіх учасників обговорення з нейтральної сторони, налагодження ефективного обміну думками таким чином, щоб зіткнення думок перейшло в конструктивне русло, розбіжності були успішно подолані і прийнятне рішення було вироблено» [3, с.119].

Реалізувати такі завдання може вчитель, який володіє медіакомпетентністю, підвищуючи власний професійний рівень упродовж усієї професійної діяльності. Саме медіакомпетентність «дає педагогу розуміння того, як існуючі медіатексти, щоденність нашого життя, сприяють пізнанню навколишнього світу й інформаційно насиченого сучасного середовища, вплинути на рівень медіакультури здобувача освіти» [6]. О. Богомаз зазначає: «медіаграмотність має бути включена до трансверсальних медіакомпетентностей, що стане ключем до зміни світової освітньої парадигми, яка призведе до прийняття нових освітніх стандартів. Медіаграмотність стане новою глобальною людською валютою, яка буде включена у всі навчальні програми по всьому світу» [1, с. 266].

Розглянемо детальніше роль учителя як фасилітатора медіаграмотності. Вчитель, перш за все, повинен сприяти розвитку критичного мислення учнів стосовно медіа, а також допомагати їм розуміти, як працюють медіаресурси, та аналізувати інформацію, яку вони отримують через різні медіаканали. Педагог, у цьому контексті, не просто передає знання, а скоріше виступає в ролі помічника, наставника і організатора навчального процесу.

На нашу думку, можна виокремити такі основні аспекти ролі вчителя як фасилітатора медіаграмотності:

1. Навчання аналізу медіаконтенту. Вчитель допомагає учням вчитися критично ставитися до джерел інформації, оцінювати їхню достовірність, визначати маніпуляції та відрізняти факти від думок.

2. Покращення здатності до декодування медіа. Важливо, щоб учні вміли не тільки сприймати інформацію, але й розуміти, як створюється контент, які інструменти і прийоми використовуються для привертання уваги і маніпулювання сприйняттям.

3. Формування навичок безпечного використання медіа. Вчитель має навчити учнів етиці використання медіа, зокрема безпеки в інтернеті, захисту персональних даних, а також уникання маніпуляцій та небезпечного контенту.

4. Підтримка розвитку творчості та самовираження. Вчителі мають сприяти розвитку учнів як активних користувачів медіа, дозволяючи їм створювати власний контент, який вони можуть поширювати через різні платформи, навчаючи їх відповідальності при цьому.

5. Інтеграція медіа в навчальний процес. Використання різних медіаформатів (відео, подкастів, статей, блогів тощо) може значно урізноманітнити навчальний процес і допомогти учням краще засвоїти матеріал, використовуючи різні способи навчання.

Для розвитку медіаграмотності здобувачів освіти важливо застосовувати різноманітні прийоми та методи навчання, які сприяють розумінню впливу медіа на суспільство. Наведемо приклади таких методів і проаналізуємо їх.

Метод проєктів.

- *Аналіз медіаконтенту*: учні працюють над проєктами, у яких повинні дослідити, як різні медіа подають одну й ту саму подію або новину. Вони можуть порівняти, як подаються новини в різних джерелах (наприклад, газети, телебачення, соціальні мережі), звернути увагу на використання емоційних елементів, маніпуляцій або фактів.

- *Створення власного медіапродукту*: учні можуть створювати власні новини, блоги, відеоблоги чи подкасти. Це дає можливість не лише аналізувати медіаконтент, але й самостійно подавати інформацію, що сприяє розвитку творчого підходу до медіаграмотності.

Дискусії та дебати. Важливим методом є організація дискусій і дебатів з питань медіаграмотності. Наприклад, обговорення таких тем, як «Чи потрібно контролювати контент в Інтернеті?» або «Чи можуть соціальні мережі маніпулювати громадською думкою?». Дебати дозволяють учням висловлювати свою думку, аргументувати її та розвивати навички критичного аналізу медіа. Ефективним прийомом цього методу, на нашу думку, є складання медіадалогів. Наприклад, учні можуть обговорювати, як медіа зображують різні соціальні, політичні та культурні групи, чи є у висвітленні упередження і стереотипи, що маніпулюють сприйняттям аудиторії тощо.

Метод інтерактивних вправ.

- *Аналіз фейкових новин*. Учням пропонують новини з сумнівних або фальшивих джерел, а вони мають перевірити достовірність інформації, використовуючи інструменти для фактчекінгу (наприклад, Snopes або інші онлайн-ресурси). Це дозволяє розвивати критичне ставлення до інформації, що поширюється в медіа.

- *Кросворди та вікторини*. Під час проведення вікторин або кросвордів на тему медіаграмотності школярі можуть перевірити свої знання про медіа, терміни, інструменти фактчекінгу та методи маніпуляцій.

Метод аналізу контексту.

- *Аналіз заголовків*: учні можуть досліджувати різні заголовки текстів про одну й ту саму подію в новинах. Це допомагає зрозуміти, що заголовки можуть бути маніпулятивними, завищувати емоційне сприйняття події та формувати ставлення до інформації.

- *Контекстуалізація інформації*: школярам пропонують аналізувати медіаконтент в контексті соціальних, політичних або економічних обставин, у яких він був створений, щоб зрозуміти, як ці чинники можуть впливати на подання інформації.

Рольові ігри.

- *Журналіст, редактор, публічна особа*: учні можуть розігрувати ролі журналістів, редакторів, публічних осіб або медіаекспертів, щоб зрозуміти, як функціонують медіа, як працюють алгоритми, як відбувається прийняття рішень щодо того, яку інформацію публікувати.

- *Моделювання ситуацій*: створення ситуацій, у яких учні повинні працювати з медіаконтентом (наприклад, висвітлення конфлікту чи соціальної проблеми), допомагає краще зрозуміти механізми створення та поширення інформації.

Метод мозкового штурму.

- *Генерація ідей*: на початку навчального заняття можна організувати мозковий штурм, де учні намагаються назвати, що таке медіаграмотність, які медіа використовують для отримання інформації, як можна розпізнати маніпуляції та фейки. Це дозволяє збирати та систематизувати знання учнів, формуючи у них більш чітке розуміння медіапростору.

- *Картування медіапростору*: за допомогою мозкового штурму учні можуть створювати карти медіапростору, визначати різні типи медіа та їх особливості (традиційні медіа, нові медіа, соціальні мережі тощо).

Метод «порівняння та контрасту».

- *Порівняння джерел інформації*: учні порівнюють два або більше джерел інформації про одну й ту ж подію або новину, щоб оцінити їх об'єктивність, точність і надійність. Це дозволяє їм зрозуміти, як різні медіа можуть маніпулювати фактами або поданням інформації.

- *Порівняння різних точок зору*: важливо не тільки порівнювати факти, але й аналізувати, як різні точки стосовно певної події можуть впливати на сприйняття аудиторії.

Метод відкритого обговорення.

- *Обговорення етики медіа*: школярі можуть обговорювати етичні проблеми, пов'язані з медіа (наприклад, захист особистої інформації, свобода слова, маніпуляції в рекламі), вивчаючи різні аспекти, пов'язані з правами людини, правами на приватність і соціальною відповідальністю медіа.

- *Обговорення впливу медіа на суспільство*. учні можуть обговорювати, як медіа впливають на поведінку та світогляд людей, включаючи теми маніпуляцій, стереотипів та дезінформації.

Використання онлайн-ресурсів та інструментів.

- *Онлайн-платформи для перевірки фактів*: використання спеціалізованих сайтів та інструментів для перевірки фактів (наприклад: «Посібник із перевірки» (*Verification book*) – книжка, в якій зібрано поради редакторів провідних світових ЗМІ стосовно того, як перевіряти контент від користувачів: новини, фотографії і відео, що публікуються в соцмережах; [Foto Forensics](https://www.fotoforensics.com/) – веб-сайт, який може виявити error level analysis (ELA), тобто «домальовані» області на зображенні чи вставлені в нього при редагуванні; фактчек-бот **ПЕРЕВІРКА** (https://t.me/perevir_bot); сайт для перевірки фактів [Stopfake.org](https://www.stopfake.org/) та ін.) дозволяє учням самостійно перевіряти інформацію, що публікується в медіа.

- *Використання медіааналітичних інструментів*: вивчення та використання медіааналітичних інструментів, таких як Google Trends або інші сервіси для аналізу популярності новин, допомагає учням зрозуміти, як медіа працюють з аудиторією та як впливають на її вибір.

Практичні заняття та майстер-класи.

- *Майстер-класи з журналістики*: проведення майстер-класів, на яких учні можуть практично навчатися писати новини, проводити інтерв'ю та створювати медіаконтент. Це дозволяє їм краще зрозуміти процес створення медіапродуктів.

- *Практичні заняття з використанням медіа*: учні можуть практикуватися у створенні відео, блогів, постів у соціальних мережах, що дає можливість зрозуміти принципи поширення контенту та взаємодії з аудиторією.

Висновки з проведеного дослідження та перспективи подальших розвідок. Отже, розвиток медіаграмотності учнів в умовах реалізації Концепції НУШ, цифровізації усіх сфер суспільної життєдіяльності є надважливим завданням сучасного вчителя. Його завдання як фасилітатора медіаграмотності полягає в тому, щоб навчити учнів не тільки споживати медіа, а й бути активними, критичними, відповідальними учасниками медіапростору.

Застосування названих нами й проаналізованих методів і прийомів допоможе учням не лише здобути теоретичні знання, але й розвинути практичні навички для критичного споживання медіа та створення власного медіаконтенту.

Список використаних джерел

1. Богомаз О. Чому вчитель має бути медіаграмотним? *Актуальні питання гуманітарних наук. Педагогіка*. Вип. 47, т. 1, 2022. С. 263–267.
2. Журба О. В. Формування медіаграмотності десятикласників на уроках інтегрованого курсу «Громадянська освіта». *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Випуск LXXXII. Т. 3. 2018. С. 61–64.
3. Забавляєва Т. А., Пюрко В. Є. Організація навчально-виховного процесу на засадах педагогіки партнерства в умовах реалізації Концепції нової української школи. *Особистісно-професійний розвиток вчителя в умовах реалізації Концепції Нової української школи*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (14–16 червня 2018 р., м. Мелітополь, Україна) / Ред.-упоряд. Дубяга С. М., Чорна В. В., Яковенко І. О. Мелітополь: ФОП Однорог Т. В., 2018. С.119–121.
4. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) / за ред. Л. А. Найдьонової, М. М. Слюсаревського. Київ, 2016. 16 с.
5. Кузьма І. І. Формування медіаграмотності дітей старшого дошкільного віку: теорія і технологія: монографія / за наук. ред. проф. Чайки В. М. Тернопіль: Осадца Ю.В., 2019. 188 с.

6. Разводова Т. Медіаграмотність як основна компетенція сучасного педагога. URL: <https://medialiteracy.org.ua/mediagramotnist-yak-osnovna-kompetentsiya-suchasnogo-pedagoga> (дата звернення: 11.03.2025).

7. Соціально-психологічні та психолого-педагогічні засади організації медіаосвіти молоді: монографія / за ред. Л. А. Найдьонової. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2022. 278 с.

8. Формування медіаграмотності на уроках біології: збірник матеріалів інтернет-конференції / автор-укладач Даниленко Л. І. Черкаси: КНЗ «ЧОІПОПП ЧОР», 2021.

9. Черткова Н., Відіборенко І. Формування медіаграмотності на уроках суспільствознавчих дисциплін (з досвіду роботи вчителів історії, правознавства та громадянської освіти Кіровоградщини): методичні розробки для вчителів історії, правознавства та громадянської освіти. Кропивницький: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2020. 84 с.

10. Шуневич О. М. Шляхи формування медіаграмотності в процесі навчання учнів української мови. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 4. С. 103–110.

УДК 159.922.7-053.6:616.89-008.441.44

Федорчук Марина,
здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти 41- ПСз групи
Науковий керівник:
к. психол. н. Тимош Юлія

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АУТОАГРЕСІЇ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз психологічних особливостей аутоагресії в юнацькому віці. Аутоагресія розглядається як форма самонаправленої деструктивної поведінки, що виникає внаслідок емоційної напруги, внутрішнього конфлікту, труднощів самоідентифікації та порушень у системі міжособистісних відносин. Увагу приділено причинам та механізмам розвитку аутоагресивних тенденцій у підлітків і молоді, зокрема впливу низької самооцінки, нестачі емоційної підтримки, підвищеної тривожності та фрустрованих потреб. Підкреслюється роль сімейного оточення, соціального середовища та особистісних копінг-стратегій у формуванні здатності до подолання внутрішньої агресії. Розглянуто основні психологічні підходи до розуміння аутоагресії, її функціональні аспекти, а також важливість своєчасної психологічної підтримки з метою профілактики та мінімізації деструктивних проявів у молодіжному середовищі.

Ключові слова: аутоагресія, юнацький вік, психологічні чинники, самозаподіяння шкоди, емоційна напруга, тривожність, самооцінка, профілактика.

Annotation. The article presents a theoretical analysis of the psychological characteristics of auto-aggression in adolescence. Auto-aggression is considered as a form of self-directed destructive behavior that arises as a result of emotional tension, internal conflict, difficulties in self-identification, and disturbances in the system of interpersonal relationships. Attention is paid to the causes and mechanisms behind the development of auto-aggressive tendencies in adolescents and young people, particularly the influence of low self-esteem, lack of emotional support, increased anxiety, and frustrated psychological needs. The role of the family environment, social context, and individual coping strategies in shaping the ability to overcome internal aggression is emphasized. The article examines the main psychological approaches to understanding auto-aggression, its functional aspects, and the importance of timely psychological support aimed at preventing and minimizing destructive manifestations in the youth environment.

Keywords: auto-aggression, adolescence, psychological factors, self-harm, emotional tension, anxiety, self-esteem, prevention.

Постановка проблеми. Юнацький вік – це період інтенсивного психічного розвитку, самоідентифікації, формування світогляду та особистісних цінностей. Водночас ця стадія супроводжується нестабільністю емоційної сфери, конфліктами із соціальним оточенням та внутрішньо-особистісними суперечностями. Одним із тривожних феноменів, що може виникати внаслідок зазначених проблем, є аутоагресія. Аутоагресія – форма деструктивної поведінки, спрямованої на самозаподіяння шкоди. Аутоагресія у юнацькому віці є складним і багатогранним психологічним явищем, що може проявлятися як у відкритій формі (самоушкодження, ризикована поведінка), так і у прихованих формах (самозвинувачення, емоційна самознеціненість). Вона нерідко виступає способом реагування на фрустрацію, механізмом зниження психічної напруги або засобом самопокарання в умовах незадоволених потреб та емоційної ізоляції [1].

Особливої актуальності ця тема набуває саме у юнацькому віці, коли загострюються питання самоцінності, сенсу життя, а потреба в емоційній підтримці часто не задовольняється. Статистичні дані свідчать про зростання кількості випадків самопошкоджень серед підлітків та юнаків, зокрема на тлі депресивних розладів, булінгу, сімейної дисфункції тощо. Актуальність дослідження аутоагресії зумовлена також і необхідністю розробки ефективних психологічних підходів до попередження подібної поведінки. Вивчення психологічних чинників, що лежать в основі аутоагресії, дозволяє краще зрозуміти її природу, механізми виникнення та можливі напрями психологічної допомоги молоді.

Мета статті: визначити психологічні особливості проявів аутоагресії в юнацькому віці та визначити чинники, що її зумовлюють. Проаналізувати основні форми аутоагресії в юнацькому віці. Виявити психологічні чинники, що сприяють аутоагресивній поведінці. Окреслити шляхи профілактики та психологічної корекції аутоагресивних проявів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Аутоагресія, як психологічне явище досліджується з кінця ХХ століття. У класичних роботах Е. Фромма (1941) та К. Меннінгера (1938) аутоагресія розглядалася як реакція на фрустрацію, безсилля або пригнічену ворожість. За сучасними уявленнями (Н. Тарабріна, О. Єнікеева), аутоагресія включає широкий спектр поведінкових проявів – від самозвинувачення, самоізоляції, ігнорування власних потреб до самопошкоджень і суїцидальних дій [1].

Останні наукові дослідження на тему психологічних особливостей аутоагресії в юнацькому віці в Україні свідчать про багатогранність цього явища та важливість комплексного підходу до його вивчення та корекції. Нижче представлено огляд ключових публікацій, що висвітлюють різні аспекти аутоагресивної поведінки молоді.

У статті «Психологічні особливості аутоагресивної поведінки юнацтва» Т.Гаврилишина розглядаються причини, що можуть спричинити аутоагресивні наміри молоді, зокрема депресія, тривожність, депривації та деструктивні чинники. Доведено, що у кожному конкретному випадку своєрідність аутоагресивних намірів зумовлюється психологічною унікальністю особистості. Автор наголошує на необхідності запровадження превентивної психології для попередження суїцидальної поведінки серед юнацтва [2].

У своєму науковому дослідженні І. Ковальчук досліджує вплив акцентуацій характеру на формування агресивності підлітків. Було виявлено, що для більшості підлітків, яким властиві акцентуації характеру, притаманна агресивна поведінка [5].

О. Ігумнова та А. Михайлов здійснили теоретичний аналіз проблеми аутоагресії юнаків та описали чинники її формування, зокрема внутрішні суперечності особистості та психотравмуючі ситуації. Вони розробили авторську програму психологічної корекції аутоагресії юнаків із застосуванням методів когнітивно-поведінкової терапії та аутотренінгу. Апробація програми довела її ефективність у зниженні рівня аутоагресії серед юнаків [4].

В. Душко досліджує соціально-психологічні особливості агресивних проявів підлітків під час війни. Він розробив програму корекції агресивних проявів підлітків та методичні рекомендації для вчителів і батьків щодо зниження підліткової агресії під час війни [3].

Проведені дослідження підкреслюють важливість комплексного підходу до розуміння психологічних факторів агресивної поведінки, включаючи аспекти сімейного виховання, психічного здоров'я та соціальних умов, що сприяють розвитку аутоагресії в юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу. Юнацький вік (приблизно 15–21 рік) – це час активного формування особистості, що характеризується: посиленням саморефлексії; пошуком сенсу життя; встановленням особистісних кордонів; зростанням чутливості до соціального схвалення; формуванням ціннісних орієнтацій.

Саме в цей період молодь особливо вразлива до емоційного стресу, соціального тиску, конфліктів з батьками, вчителями чи ровесниками. Через недостатньо сформовані механізми саморегуляції юнаки можуть використовувати аутоагресію як спосіб впоратися з внутрішнім болем або самопокаранням.

Аутоагресія має різні форми, зокрема:

1. Фізична аутоагресія – самопошкодження (порізи, удари, опіки);
2. Психологічна – самозвинувачення, самоприпинення, внутрішній діалог з елементами ненависті до себе;
3. Соціальна – самоізоляція, відмова від допомоги, провокування відторгнення;
4. Індиректна (непряма) – зловживання алкоголем, наркотиками, ризикована поведінка (наприклад, участь у небезпечних челенджах).

Серед найважливіших психологічних чинників аутоагресії в юнацькому віці варто виділити:

1. Знижену самооцінку та самознецінення – підлітки і юнаки часто мають викривлене уявлення про себе, сприймаючи власні недоліки як катастрофу;
2. Високий рівень тривоги, депресивні стани – часті емоційні коливання, відчуття безвиході, втоми від постійної боротьби за прийняття;
3. Фрустрація базових потреб – зокрема потреби в любові, розумінні, підтримці, автономії;
4. Проблеми в комунікації – брак ефективних способів вираження емоцій, особливо негативних;
5. Соціальні впливи – булінг, соціальна ізоляція, дисфункціональні стосунки з батьками або ровесниками.

Попри деструктивний характер, аутоагресія може мати певні психологічні функції:

1. Емоційне розвантаження – полегшення після фізичного болю (який відволікає від душевного);
2. Самопокарання – як відгук на почуття провини або сорому;
3. Заклик по допомогу – спосіб привернути увагу, коли інші засоби неефективні;
4. Контроль над внутрішнім хаосом – через навмисне заподіяння шкоди собі особа намагається повернути відчуття контролю над життям.

Психологічна підтримка та профілактика. Своєчасна допомога є ключем до подолання аутоагресивних тенденцій. До важливих елементів профілактики належать: розбудова довірливих стосунків із батьками та педагогами; розвиток емоційного інтелекту та навичок саморегуляції; доступ до якісної психологічної допомоги в школах, ліцеях, коледжах, університетах; створення безпечного середовища для самовираження та прийняття; популяризація психоосвіти серед молоді.

Висновки. Аутоагресія в юнацькому віці є складним психологічним явищем, яке часто відображає глибокі внутрішні конфлікти, емоційну незрілість, проблеми з ідентичністю та комунікацією. Вона потребує комплексного підходу з боку батьків, психологів і освітнього середовища. Найбільш уразливі – особи із заниженою самооцінкою, тривалим психоемоційним напруженням, недостатньою соціальною підтримкою.

Раннє виявлення ризиків і підтримка можуть значно знизити ймовірність небезпечних наслідків, зокрема суїцидальних намірів.

Перспективи подальших досліджень. У майбутньому доцільно поглиблено вивчати гендерні особливості аутоагресії, а також ефективність психокорекційних програм на основі когнітивно-поведінкової терапії та арт-терапії.

Список використаних джерел

1. Байєр О., Познякова Г. Психологічні особливості осіб юнацького віку, схильних до аутоагресивної поведінки. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2020. Вип. 1(1). С. 11–16.

2. Гаврилишин Т. Психологічні особливості аутоагресивної поведінки юнацтва. *Проблеми гуманітарних наук. Психологія*. 2020. Випуск 43. С. 159–168.
3. Душко В. Соціально-психологічні особливості агресивних проявів підлітків під час війни: кваліфікаційна робота магістра. Хмельниц. нац. Ун-т. Хмельницький, 2024, 69 с. URL : <https://elar.khmnpu.edu.ua/handle/123456789/17595> (дата звернення: 14.02.2025).
4. Ігумнова О., Михайлов А. Особливості психологічної корекції аутоагресії у юнацькому віці. *Габітус: науковий журнал*. 2021. Вип. 31. С. 88–95.
5. Ковальчук І. Психологічні особливості аутоагресії в підлітковому віці. *Психологія і суспільство*. 2018. Вип. 2(1). С. 45–52.
6. Шевченко Н. Психологічні аспекти самопошкодження серед підлітків. *Науковий вісник Чернівецького університету*. 2020. Вип. 2(1), С. 12–18.

УДК 159.9

Чириба Анастасія,
здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти 31-Пс групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доц. Новак Тетяна

ЗАХОДИ КРИЗОВОЇ ІНТЕРВЕНЦІЇ ТА ПСИХОПРОФІЛАКТИКИ СПРЯМОВАНІ НА МІНІМІЗАЦІЮ ВПЛИВУ ТРАВМАТИЧНИХ ПОДІЙ

Анотація. Стаття присвячена розгляду ключових заходів психопрофілактики та кризової інтервенції, спрямованих на підтримку постраждалих осіб та мінімізацію впливу травматичних подій. Останнім часом все більше зростає кількість травматичних подій, зокрема таких як природні катастрофи, теракти, техногенні аварії, акти насильства. Ця тема є особливо актуальною в Україні, адже у нас і досі триває війна, а значить кількість тих хто потребує підтримки невпинно зростає. Своєчасна та ефективна допомога постраждалим особам допомагає при боротьбі із довгостроковими наслідками травматичних подій, тому зараз розкриття цієї теми має велику соціальну значущість. У цій науковій статті розкрито сутність понять кризової інтервенції та психопрофілактики, виділено основні принципи роботи цих заходів. Окреслено основні кореляти, які можуть вплинути на розвиток довгострокових наслідків травматичних подій. Основну увагу зосереджено на розгляді таких заходів кризової інтервенції, як ППД. Наукова новизна полягає у виявленні та аналізі тісного взаємозв'язку між різними рівнями психопрофілактики та заходами кризової інтервенції. Ця тема є дуже важливою і потребує подальших досліджень і теоретичних розвідок.

Ключові слова: травматичні події, психопрофілактика, ППД, кризова інтервенція, ПТСР, ГСР, дистрес, тривожні розлади, депресія.

Annotation. The article is devoted to the consideration of key measures of psychoprophylaxis and crisis intervention aimed at supporting victims and minimizing the impact of traumatic events. Recently, the number of traumatic events has been increasing, in particular, such as natural disasters, terrorist attacks, man-made accidents, and acts of violence. This topic is especially relevant in Ukraine, because we are still at war, which means that the number of those who need support is constantly growing. Timely and effective assistance to victims helps in combating the long-term consequences of traumatic events, so now the disclosure of this topic is of great social significance. This scientific article reveals the essence of the concepts of crisis intervention and psychoprophylaxis, highlights the main principles of the work of these measures. The main correlates that can affect the development of long-term consequences of traumatic events are outlined. The main attention is focused on the consideration of such crisis intervention measures as PPD. The scientific novelty lies in the identification and analysis of the close relationship between different levels of psychoprophylaxis and crisis intervention measures. This topic is very important and requires further research and theoretical exploration.

Keywords: *traumatic events, psychoprophylaxis, PPD, crisis intervention, PTSD, GSD, distress, anxiety disorders, depression.*

Актуальність теми дослідження. У сучасних умовах зростає кількість осіб, які стикаються з травматичними подіями, такими як війна, насильство, втрати, техногенні чи природні катастрофи. Ці події нерідко призводять до гострих стресових реакцій, ПТСР, депресій, тривожних розладів та інших психоемоційних порушень. У таких обставинах вкрай важливою є своєчасна кризова інтервенція – комплекс заходів психологічної допомоги, що дозволяє зменшити гостроту емоційних реакцій, стабілізувати стан людини та запобігти розвитку хронічних психічних розладів.

Паралельно з цим не менш важливою є психопрофілактика – система дій, спрямованих на формування психологічної стійкості, адаптивних механізмів та попередження негативних наслідків стресових впливів у майбутньому. У період воєнного конфлікту, економічної нестабільності та масових переміщень населення, потреба в ефективних інструментах кризової допомоги та профілактики ментального здоров'я набула особливої гостроти.

Дослідження та впровадження практичних підходів до кризової інтервенції та психопрофілактики має велике значення для підтримки психічного благополуччя як окремих осіб, так і суспільства загалом.

Мета статті: дослідити взаємозв'язок між елементами психопрофілактики та заходами кризової інтервенції осіб, які пережили травматичні події, а також виділити головні принципи роботи даних заходів профілактики, їх ключові підходи, що допомагають оперативно реагувати на кризові ситуації та запобігати довгостроковим наслідкам травматичних подій.

Постановка проблеми. На сьогодні питання збереження ментального здоров'я в Україні є чи не найактуальнішим. Повномасштабна війна несе суттєві загрози психологічному благополуччю українців. У сучасному світі, де постає чимало викликів у зв'язку із війнами, пандеміями, природними катаклізмами, стає зрозуміло, що найефективнішими у боротьбі із довгостроковими наслідками травматичних подій виступають елементи психопрофілактики та заходи інтервенції.

У 2022 році в Україні було проведено дослідження психологічного стану населення (Дослідження проведене БФ «Майнді» та компанією Kantar Україна спільно з Інститутом соціальної та політичної психології НАПН України). За його результатами 40 % опитаних українців зазнали загрози власному життю та/або були безпосередніми свідками таких загроз у зв'язку з перебуванням у зоні бойових дій та/або під обстрілами. Понад 41 % громадян мають родичів або близьких, які перебували чи перебувають у зоні бойових дій, у тому числі 16 % втратили когось з близьких. Кожен двадцятий опитаний (5 %) пережив або став свідком усіх зазначених типів травмуючих подій (обстріли, загроза життю близьких, окупація або полон). Понад 90 % опитаних українців мали прояви хоча б одного з симптомів посттравматичного стресового розладу, а 57 % громадян перебувають в зоні ризику розвитку посттравматичного стресового розладу [2].

Звести до мінімуму згубні й руйнівні наслідки психотравмуючих ситуацій допомагає надання психологічної допомоги і підтримки як в умовах надзвичайної ситуації, так і в умовах повернення після неї. Взагалі саме така послідовність дозволяє якнайефективніше і якнайшвидше подолати наслідки гострого дистресу і повернути людину в більш менш стабільний психоемоційний стан, що передусє подальшому відновленню. Однак досвід країн, які живуть в умовах війни показує, що беззаперечно ключовими є навички стресостійкості здобуті в більш безпечних умовах, тобто один з так званих елементів первинної психопрофілактики.

Опираючись на дані ВООЗ, виділяють три рівні психопрофілактики: первинний, вторинний та третинний. Первинна психопрофілактика взагалі спрямована на зміцнення здоров'я (в тому числі психологічного), на попередження шкідливих впливів на психіку людини, вивченні витривалості психіки окремої особи (також додатково вводяться заходи для збільшення цієї витривалості), формування специфічних механізмів стресостійкості, виявлення людей з групи ризику, а також їх супровід на шляху до здобуття навичок життестійкості. Вторинна – опирається на ранні діагностику та лікування, вона також включає своєчасне втручання при перших ознаках психологічного неблагополуччя, щоб

запобігти розвитку більш серйозних проблем, спрямована на попередження більш важких наслідків, а третинна – спрямована на реабілітацію осіб із певними порушеннями, вона включає не лише відновлення функціонування, але й соціальну інтеграцію, покращення якості життя та запобігання рецидивам та хронізації психічних розладів [7, 8].

Незважаючи на ступінь дослідженості теми травматизації, актуальними і досі залишаються проблеми розробки універсального комплексу профілактики важких наслідків травматичних подій.

Взагалі для мене термін здоров'я асоціюється із трьома взаємозалежними елементами життя особистості – фізичними, духовними та соціальними.

Основною специфікою психопрофілактики є те, що вона спрямована на майбутнє і має превентивний характер. Під дією стресу організм людини реагує певною стрес-відповіддю, але відновитися йому після неї, вкрай складно. А якщо особа постійно переживає стресові, травматичні події, тобто живе в умовах хронічного стресу? Що відбувається з її психікою? Беззаперечно, хронічний стрес сильно виснажує адаптивні можливості організму, власне і тому в стресових умовах починають загострюватися хронічні захворювання, знижується працездатність, знижується якість життя загалом. Окрім цього, перебуваючи надто довго в такому стані, в організмі людини не відбуваються відновлюючі функції, що своєю чергою зупиняє ріст і розвиток, вимикаються її уявлення про своє ж майбутнє.

За дослідженнями дев'яностих років двадцятого століття, які проводилися під час роботи з людьми, які живуть в ситуації постійної загрози життю, М. Лахад (Mooli Lahad – директор Ізраїльського Центру попередження стресу) та його колеги встановили, що у 20% досліджуваних проявляється ПТСР (Посттравматичний стресовий розлад), інші ж 80 % якимось чином долають травму, зберігаючи при цьому своє здоров'я. Згодом, вони встановили, що у кожної людини є власне, унікальне поєднання потрібних для проживання травм «ресурсів подолання».

Первинні елементи психопрофілактики – це заходи, спрямовані на запобігання виникненню психологічних проблем, ще до того, як самі травматичні події сталися. Превентивна робота починається ще з умовно психологічно не травмованою аудиторією, в умовно безпечних умовах, де є певна кількість людей, яка перебуває в групі ризику. Їхня мета полягає у створенні сприятливих умов для покращення психічного здоров'я, формуванні навичок стійкості та емоційного інтелекту, розвитку власних ресурсів, позитивних копінг-стратегій та одночасно корекції їх дезадаптивних форм, навчанню навичок практичного управління стресом, формуванні безпечного та підтримуючого середовища, пошуку тих самих ресурсів, які згодом можуть допомогти в уникненні психологічних травм, та зниженні факторів ризику, які можуть призвести до психологічних труднощів або травм [8].

На цьому етапі варто усвідомлювати, що первинні елементи психопрофілактики – це не етап лікування, це той інструмент, який ймовірно допоможе уникнути потреби лікування в майбутньому. Це такий собі «набір психологічного виживання». Проте, це не стосується абсолютно всіх постраждалих, бо серед них, буде певний відсоток тих, хто точно потребуватиме подальшої більш ґрунтовної роботи із спеціалістом. Тут можна використати аналогію із фізіологічною травмою: якщо йдуть дві людини поряд, однаково спіткнуться об камінь, однаково впадуть, то у першій можуть виникнути прості подряпини, і вона, використавши аптечку, обробить їх і піде далі, а у другій може виникнути перелом ноги, скориставшись тією ж аптечкою, можна накласти шину, проте це не означає що друга людини не потребуватиме подальшого огляду і реабілітації у лікаря. Так само і з психологічною травмою.

Що стосується військовослужбовців, то згідно нормативних документів Міністерства оборони України, психологічна профілактика передбачає виявлення, усунення та запобігання особистісним і груповим негативним психологічним явищам, які виникають в процесі проходження військової служби та виконання бойових завдань, надання психологічної допомоги особовому складу [3].

Щодо конкретних заходів, які використовуються як засіб психопрофілактики, то можна виділити такі основні: програми навчання навичкам подолання стресу для дітей та дорослих, програми навчання стійкості, інформаційні кампанії про ментальне здоров'я, заходи з підвищення психологічної грамотності населення, ініціативи зі створення підтримуючого

соціального середовища, програми з формування здорового способу життя (фізична активність, збалансоване харчування, достатній сон).

Ці заходи допомагають налагодити оптимальну опірність психіки особистості й попереджують розвиток психічних порушень, ще до того, як травматична подія сталася.

Вторинна ланка психопрофілактики починає впроваджуватися вже після того, як власне травматична ситуація вже сталася. В ідеалі вона повинна мати комплексний характер і обов'язковим тут є мультидисциплінарний підхід, що включає в себе медично, психологічно і соціально спрямовані заходи. Основною умовою ефективної роботи над подоланням наслідків травматичних подій є рання діагностика. Відтак, основними напрямками вторинної профілактики є розробка та впровадження скринінгових програм раннього виявлення порушень у постраждалих [8].

Важливими для попередження довгострокових наслідків травми є заходи кризової психологічної інтервенції.

Заходи кризової інтервенції – це система методів і практичних навичок, що допомагають при наданні негайної психологічної підтримки для постраждалих осіб, які перебувають в стані гострої кризи.

Взагалі уявлення про вплив заходів швидкого психологічного реагування чітко окреслилося в рамках екстремальної психології, а практичні аспекти її надання досліджувалися і відточувалися прямо на місцях під час негайних реагувань у зонах виникнення екстремальних ситуацій, техногенних катастроф та стихійних лих, де було багато постраждалих осіб. Великий вклад у розвиток і дослідження заходів інтервенції на місцях під час екстремальних ситуацій, зокрема це відобразилося в розвитку такого механізму підтримки як ППД, зробили фахівці із Всесвітньої Організації Охорони Здоров'я і фахівці Червоного Хреста.

Заходи інтервенції відіграють ключову роль у підтримці постраждалих осіб, адже саме вони є тим першим ключиком, який допомагає у подальшому відновленні, саме вони вступають у дію вже під час настання самої надзвичайної ситуації.

Коли виникає стресова і загрозлива ситуація, організм починає миттєво реагувати на цю загрозу, при цьому проявляючи всім відому реакцію "бий або біжи". Саме ця фізіологічна реакція спрямована на мобілізацію всіх ресурсів для того, щоб впоратися з небезпекою. Але при цьому, через швидкість реакції (людина навіть може не усвідомити, що зробила таку дію) і велику перенавантаженість психіки в той момент, може виникнути гострий стресовий розлад (ГСР). Взагалі у людини гострі реакції виникають одразу після впливу травмуючої події. Гострий стрес є нормальною реакцією на загрозу і зазвичай поступово проходить після того, як тільки зникає загроза. Варто зазначити, що гостра реакція на стрес - тимчасовий розлад, який розвивається в людини без будь-яких інших проявів психічних розладів у відповідь на незвичайний фізичний або психічний стрес і зазвичай стихає через кілька годин або днів (в середньому він триває від 2-3 годин до кількох днів). Його можна виявити зокрема і за такими фізіологічними реакціями організму як: пришвидшене серцебиття, підвищений артеріальний тиск, пітливість і так далі. Реакція на гостру загрозу супроводжується сильними емоційними переживаннями: Щодо конкретних емоційних проявів, то можна виділити такі: тривога, страх, занепокоєння, підвищена збудливість, дратівливість, відчуття безпорадності або втрати контролю, відчуття пригніченості й спустошеності. Серед іншого, можна виділити такі ознаки: порушення концентрації, проблеми з пам'яттю, нав'язливі думки, що стосуються травмуючої ситуації, симптоми уникнення й емоційного заціпеніння.

Варто знати, що виділяють ще один особливий стан людини, яка переживає шоківі події – стан дистресу.

Дистрес – це стан, при якому людина не в змозі повністю адаптуватися до стресових ситуацій та їх наслідків. Головною ознакою цього стану є дезадаптивна поведінка постраждалого.

Найбільш важкі психологічні наслідки викликають масові трагічні явища. Зазвичай їх класифікують як природні, зокрема сейсмічні, кліматичні, й викликані людиною (нещасні випадки й навмисні дії).

Задля подолання деструктивних наслідків психотравмуючих подій, варто розширювати обізнаність населення в тому числі і про методи психопрофілактики, і навчати більшу кількість людей навичкам надання першої психологічної допомоги, адже це той ефективний механізм, який в першу чергу допомагає постраждалим, створює бодай на миттєвість відчуття безпечного простору, де тебе не осудять, а приймуть і зрозуміють. До того ж, для того щоб навчитися навичкам надання першої психологічної допомоги не треба бути фахівцем у галузі психологічного здоров'я, варто мати лише бажання навчатися.

Взагалі виділяють 4 рівні підтримки психічного здоров'я в умовах надзвичайних ситуацій: базові послуги і безпека, підтримка громади і сім'ї, цільова неспеціалізована допомога, спеціалізовані послуги.

Коли трапляється кризовий момент, надзвичайно важливо, щоб поруч була людина, яка створить емоційно безпечне середовище, надасть допомогу, допоможе скоординувати подальші дії, за потреби перенаправить до інших спеціалістів, та й просто вислухає, прийме всі важкі емоції, стабілізує в момент стресу, тобто допоможе і надасть ППД (Першу Психологічну Допомогу). ППД – це набір навичок, який доцільно використовувати для допомоги іншим, тим хто перебуває в кризовій ситуації. Дослідники стверджують, що це ефективний інструмент для допомоги потребуючим, він допомагає запобігти довгостроковим наслідкам травмуючих подій. ППД включає в себе такі принципи: активне слухання, емпатія, уважне ставлення до людини, спостережливість, за потреби – практична допомога (наприклад задовільнити базові потреби, допомогти вирішити негайні питання, допомогти і перенаправити до потрібних організацій) [1, 4, 5].

У доробку сучасної психології існує чимало моделей для надання ППД, наприклад «Дивитись, слухати, направляти», «RAPID-модель» (перекладається як rapport – встановлення довірчого контакту, assessment – оцінка стану постраждалих, prioritization – сортування за групами та методами допомоги, intervention – допомога, спрямована на зниження стресу, disposition – підтримка, спостереження та супровід). Варто зазначити, що усі моделі дещо відрізняються між собою, та всі вони мають спільну мету – допомогти, і керуються однаковими принципами.

Дуже важливо, щоб людина яка перебуває в кризовій ситуації зрозуміла, що її чують, що є хтось небайдужий, який хоче допомогти, що вона має підтримку (це надає ресурсу рухатися далі та відкриває перед людиною розуміння власних можливостей виходу із стресової ситуації. Ще важливим аспектом надання ППД є розуміння, що саме набір цих навичок допомагає людині почувати себе в безпеці, захищено і спокійно, у постраждалого з'являється відчуття, що його вцілому, і реакції, і поведінку, і емоцій – приймають і не засуджують [1, 5].

Існує п'ять принципів втручання при наданні ППД, вони мають допомогти сприяти: відчуттю безпеки, заспокоєнню, відчуттю адекватності та колективної ефективності, контакту та зв'язку, надії [4, 1].

Перебуваючи в умовах постійної й довготривалої загрози, такі тимчасові негативні реакції відповіді на травматичний досвід як депресія, ПТСР, ГСР, тривожні розлади, мають властивість переходити у хронічний стан. Дослідження вказують, що посттравматичні реакції як такі, мають здатність поступово згасати, як тільки у людини виникне відчуття безпеки, тобто таким чином правильно надана ППД допоможе навіть налагодити згодом нейробиологічні і фізіологічні процеси в організмі, пов'язані зі стресом. Саме для того щоб допомогти зменшити ризик переходу цих хвороб у хронічну форму, існує принцип стабілізації відчуття безпеки під час надання ППД. Одним із аспектів надання ППД є доступ до інформації, але тут є важливий нюанс, пов'язаний з її нестачею: через соціальну сутність особистості, вона завжди буде шукати інформацію, а часто вона може бути спотвореною і не правдивою, можуть виникнути чутки та обмін жахливими історіями, що може призвести до ще більшого психологічного навантаження. Тому із такими речами треба бути вкрай обережними: не давати зайвої інформації, обмежити постраждалого від пліток, поганих новин, для того щоб хоч трохи зменшити відчуття загрози, дезорганізації і стабілізувати безпечний простір, але слід врахувати, що також не треба і давати марної надії, бо ж вона може призвести до ще більших розчарувань згодом [4].

Важливе значення для подолання негативних наслідків психотравмуючої ситуації мають переконання самої людини. Науці давно відомо, що наші думки, емоції і поведінка тісно пов'язані, а ще відомо також й те, що через думки і тіло ми можемо напяму впливати на свої емоції. Цей важливий феномен власних переконань зачасто допомагає підтримувати самоефективність після травмуючої ситуації і допомагає вчасно мобілізувати потрібні в даний момент ресурси. Навпаки ж працює цей механізм у людей із негативними переконаннями та схильністю до генералізації (схильність робити висновки з окремих фактів). У них зазвичай частіше спостерігаються прояви дезорієнтації та втрати відчуття того, що вони можуть впоратися із стресовою ситуацією. Важливим для таких людей є повернення віри в те, що вони можуть подолати цю загрозу та самі в змозі подолати труднощі [4].

Існує кореляція між довгостроковим постстресом та негативною соціальною підтримкою (посоромлення, знецінення, нереалістичні очікування щодо навіть тих же реакцій на стрес), тому так важливо надаючи ППД, створити підтримуюче середовище і бути при цьому неупередженим щодо самого постраждалого [4].

Принцип надії тут варто розуміти не як становлення позитивного передбачення майбутнього (світогляд людини у кризовому стані зазвичай характеризується катастрофізацією, скороченням оглядом на майбутнє, порушенням базових переконань про світ), а як віри в те, що внутрішнє й зовнішнє коло оточення є передбачуваним та приймаючим, що вони допоможуть зробити так, щоб після екстремальної події все відбувалось настільки добре, наскільки це може бути добре розглядаючи ситуацію з раціональної сторони [4].

Насамкінець важливим є процес відновлення після травматичних подій. Ця система має мати мультидисциплінарний підхід і включати в себе різних рівнів і профілів працівників з охорони психічного здоров'я, практичних, клінічних, військових психологів, лікарів, реабілітологів, соціальних працівників, представників ЗМІ, волонтерських і громадських організацій. Важливим для розробки програм відновлення є також розуміння того, які сфери особистості під час травматичних подій страждають найбільше, а саме це: комунікативна, мотиваційна, самоідентифікаційна, самореалізаційна сфери особистості. У людини втрачається зв'язок зокрема між я-минулим, я-теперішнім і я-майбутнім. Тому найперше над чим треба працювати під час психологічної реабілітації є відновлення цілісності особистості і відновлення уявлень про теперішнє, минуле і майбутнє, зосередившись на побудові життєвих перспектив. Адже це допоможе виправити деформовані уявлення людини про себе, майбутнє, допоможе зорієнтувати людину, опираючись на попередні уявлення про світ та раніше сформульовані життєві цінності [6].

Висновки. Отже заходи інтервенції та психопрофілактики відіграють ключову роль у підтримці постраждалих осіб та допомагають мінімізувати вплив травматичних подій. Між ними є ключовий зв'язок: психопрофілактичні заходи допомагають підвищити індивідуальну та колективну здатність долати стрес, допомагаючи засвоїти необхідні навички, вони починають працювати ще тоді, коли травмуючої події ще не сталося. Заходи інтервенції є ефективним ключем для стабілізації постраждалого, наданні йому підтримки та відчуття безпеки, що згодом відіграє важливу роль під час реабілітації після кризи та може стати захисним механізмом для запобігання більш важким посттравматичним наслідкам. А ефективна поінформованість про психологічні наслідки травм допоможе сприяти більш раннім зверненням за спеціалізованою допомогою.

Список використаних джерел

1. Pernille Hansen (Перніль Гансен), Керівництво з надання першої психологічної допомоги. 2018. 104 с.
2. Дослідження психологічного стану населення, Дослідження проведене БФ «Майнді» та компанією Kantar Україна спільно з Інститутом соціальної та політичної психології НАПН України. URL : <https://moz.gov.ua/uk/v-ukraini-prezentuvali-rezultati-pershogo-z-pochatku-povnomasshtabnoi-vijni-doslidzhennja-psihologichnogo-stanu-naselennja-->

3. Кокун О. М., Мороз В. М., Лозінська Н. С., Пішко І. О. Психологічна профілактика психотравматизації військовослужбовців Збройних Сил України : метод. посіб. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2021. 301 с.

4. Переклад резюме дипломованого психолога Клаудії Шедліх, Федеральне управління захисту населення та ліквідації наслідків катастроф. П'ять основних елементів негайної середньострокової інтервенції при масових травмах: емпіричні дані. URL : https://www.degpt.de/archiv/upload/DeGPT-Dateien/Hobfall_deutsche_Zf_ukrainisch.pdf (дата звернення: 09.03.2025).

5. Перша психологічна допомога: посібник для працівників на місцях. Опубліковано Всесвітньою організацією охорони здоров'я у 2011 році за виданням: Psychological first aid: guide for field workers. 66 с.

6. Титаренко Т. М. Способи підвищення соціально-адаптивних можливостей людини в умовах переживання наслідків травматичних подій : методичні рекомендації Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. 2017. 80 с.

7. Турнініна О. Л. Психологія травмуючих ситуацій: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. 2017. 160 с.

8. Шестипалова Л. Ф. Бучок Ю. С. Основні напрями психопрофілактики посттравматичних стресових розладів у жертв екстремальних подій URL : <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/51706/1/%D0%9E%D0%A1%D0%9D%D0%9E%D0%92%D0%9D%D0%86%20%D0%9D%D0%90%D0%9F%D0%A0%D0%AF%D0%9C%D0%98%20%D0%9F%D0%A0%D0%9E%D0%A4%D0%86%D0%9B%D0%90%D0%9A%D0%A2%D0%98%D0%9A%D0%98%20%D0%9F%D0%9E%D0%A1%D0%A2%D0%A2%D0%A0%D0%90%D0%92%D0%9C%D0%90%D0%A2%D0%98%D0%A7%D0%9D%D0%98%D0%A5%20%D0%A1%D0%A2%D0%A0%D0%95%D0%A1%D0%9E%D0%92%D0%98%D0%A5%20%D0%A0%D0%9E%D0%97%D0%9B%D0%90%D0%94%D0%86%D0%92%20%D0%A3%20%D0%96%D0%95%D0%A0%D0%A2%D0%92%20%D0%95%D0%9A%D0%A1%D0%A2%D0%A0%D0%95%D0%9C%D0%90%D0%9B%D0%AC%D0%9D%D0%98%D0%A5%20%D0%9F%D0%9E%D0%94%D0%86%D0%98%CC%86.pdf> (дата звернення: 21.02.2025).

РОЗДІЛ V. ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧІ ТА ФІЛОСОФСЬКІ ПРОБЛЕМИ В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРИ ТА ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

УДК 821.111-32.09

Блозва Єлизавета,
здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти 11-А групи
Науковий керівник:
к. філол. н. Завадський Юрій

AN EXAMINATION OF THE MAIN FEATURES OF MAUGHAM'S SMALL PROSE NARRATIVE STRATEGIES (ON THE MATERIAL OF SHORT STORIES «THE BUM» AND «THE MAN WITH THE SCAR AND OTHER STORIES»)

Annotation. *The article studies the narrative strategies employed by W. S. Maugham to achieve a distinct and recognizable effect. It analyzes the structure, style, and themes in the short stories «The Bum» and «The Man with the Scar and Other Stories», highlighting the author's objectivity and the educational value of his works.*

Keywords: *Maugham, prose, short stories, narration.*

Анотація. *Стаття досліджує наративні стратегії В. С. Моема, котрі він використовує для досягнення специфічного впізнаваного ефекту. Аналізується структура, стиль і тематика в оповіданнях «Волоцюга» та «Людина з шрамом та інші оповідання», підкреслюється об'єктивність автора та освітня цінність творів.*

Ключові слова: *Моем, проза, оповідання, нарація.*

Famous writers and researchers studied and wrote about Somerset Maugham's creativity, in English. George Orwell, a renowned writer and thinker, highly valued Somerset Maugham for his storytelling skills without unnecessary embellishments. Orwell considered Maugham one of the most influential writers for him, particularly noting his simplicity and clarity in expressing thoughts. Both writers were advocates of straightforward language and clear expression of ideas, believing that good prose should be understandable and accessible to readers.

Anthony Burgess had a complex attitude towards Somerset Maugham's work. Initially, he wanted to emulate Maugham's international focus, but later became more critical of his writings. Burgess viewed Maugham as a commercial writer who wrote for money rather than with a deep understanding of the themes he described. In his book «Earthly Powers», Burgess satirized Maugham through the character of Toomey, who bore some resemblance to Maugham.

Virginia Woolf, although not writing directly about Maugham, highly valued honesty and straightforwardness in literary works. Her own writing style was more experimental compared to Maugham's direct style. Woolf was known for her innovative prose, which often explored the inner world of characters, while Maugham focused on observing human nature in his works. Although there is no direct critique or comparison by Woolf regarding Maugham, their writing styles represent different approaches to literature.

The study of narrative strategies in the works of William Somerset Maugham attracts the attention of literary scholars and educators, as reflected in a number of publications. In the home reading manual *Rain and Other Stories* by N. Toptigina and L. Gulidova [5], particular emphasis is placed on the pedagogical potential of Maugham's short stories, offering methodological recommendations for their analysis by students, which highlights their value for the development of literary and language competencies. Similarly, in *Methodological Recommendations for Home Reading on the Book of W. Somerset Maugham's «Short Stories»* by O. Kolomiiets and V. Slyvka [1], the focus is on the practical application of Maugham's works in education, emphasizing their narrative structure as a key to understanding the text.

Scientific analysis of the narrative models in Maugham's short fiction is presented in the research of N. Nazarenko [4], who explores the distinctive features of his narrative techniques, particularly their ability to reflect the complexity of human nature and social interactions.

Additionally, O. Kaplenko [1] examines narrative as a model of the world, offering a theoretical approach to analyzing the structural composition of literary texts, which can be applied to Maugham's prose. These works indicate a sustained interest in Maugham's narrative strategies, though the lack of recent research points to the need for an updated scholarly foundation to deepen the understanding of his creations.

The goal of this article is to explore the main features of the narrative strategies employed by William Somerset Maugham in his short fiction, using the stories «The Bum» and «The Man with the Scar and Other Stories» as case studies.

William Somerset Maugham was a renowned English novelist, playwright, and short story writer, celebrated for his insightful portrayals of human nature and his mastery of storytelling. Born on January 25, 1874 in Paris, where his father worked at the British Embassy, Maugham spent his early years in France before moving to England after his parent's death [7].

Significant loss characterised Maugham's early years; his father died two years after his mother died when he was eight years old. After then, his uncle, a clergyman in Kent, England, reared him. After attending Canterbury's King's School, Maugham went on to study at Heidelberg University in Germany. And after coming back to England, he enrolled in St. Thomas' Hospital's medical school in London, where he earned his medical degree in 1897. Maugham chose to become a writer rather than a doctor, even though he was qualified to practice medicine. His 1897 publication of «Liza of Lambeth», his debut novel, was well received by critics and served as a springboard for his subsequent writing projects [9].

Maugham wrote a lot of short stories, with collections like «The Trembling of a Leaf» (1921), and «The Complete Short stories» (1951), which often explored the unpredictable nature of human emotions and actions. In his later years, Maugham wrote nonfiction works like «The Summing Up» (1938) and «The Art of Fiction» (1955), reflecting on his literary methods and philosophy [3].

1. «The Bum»

The story is about a homeless man, one can tell it by looking at the title. Regardless of how strange it sounded and looked we shall analyse exactly this small prose from the author's collection. And will devote a memoir to it. It was a difficult choice considering the number of stories this author has and all his invested emotions in each of them. We've viewed most of his novellas and short stories, but this particular one caught our eye by specific focus on the reality and recognisable author's style showed [5].

As for the researcher it's ridiculous and definitely an unexpected assortment from us. Reader seemed to be quite an emotional person, it would be easier to say - an empath, so he or she doesn't even glance at such stories as about homeless people or unfortunate ones, knowing that he or she will burst into tears when gave into it. Reader considers people who write about such difficult situations to be strong and brave, because they are not afraid of judgement and views from above. Possibly author's aim is to make skin to crawl when he or she opens the page with this small prose, but it hasn't to be as scary and cruel as expected. The effect of surprise seemed to be the important mean in the small epic genres.

The whole «tale», as one may call it, was written from the first person, like most of the author's stories. For the beginning it's important to move on to the biography of the man who wrote this story, due to this article being mostly in his honour.

The narrative structure of Somerset Maugham's stories is usually constructed due to some main important principles. The introduction presents the main characters or topics and sets the scene. Development of the story could be characterised as a process of examining connections, character traits, and conflicts, frequently, it centres on social standards and human nature, as we remarked before. The climax uses dramatic revelations or occurrences to ease tensions and conflicts [6].

The Maugham's small prose usually contains the conclusion, that can be represented by various element. Often author makes observations about the state of humanity when reflecting on the occurrences. As is was mentioned in the article about the author, «his plain prose style was criticized as 'such a tissue of clichés' that one's wonder is finally aroused at the writer's ability to assemble so many and at his unfailing inability to put anything in an individual way» [10].

This format is used in «The Bum», because the protagonist is introduced, the troubles are explored, a pivotal point is reached, and the story ends with thoughts on morality, identity, or social

judgement. Maugham frequently combines social commentary, tragedy, and drama in his writings. To conduct a thorough analysis of «The Bum», one must either read the narrative or refer to a comprehensive critique.

2. «The Man with the Scar and Other Stories»

We have also obtained the text from «The Man with the Scar and Other Stories», that is a compilation of short stories by William Somerset Maugham that includes a lexicon and exercises. It is important to notice the positive effect of the Maugham's short stories as a material for English learning. Studying literature opens up a world of inspiration and creativity, while developing skills that are essential in today's global environment. Studying literature offers the opportunity to discover how literature makes sense of the world through stories, poems, novels, and plays. It also provides the opportunity to hone your own skills in writing, reading, analysing, and persuading [2]

In «The Man with the Scar» José, the protagonist of this title story, is a revolutionary commander who has a noticeable scar on his face. José's history as a leader of a failed revolt is disclosed as the story takes place in Central America. When José is permitted to see his wife prior to his execution, the narrative takes a tragic turn, and he shockingly kills her to spare her from a life of agony [8].

Literature helps better understand lives, ourselves, and the world around us. Encounters with literature develop concepts of identification, imagination, and empathy. In our increasingly chaotic world, these skills are of paramount importance. Immersing yourself in literature from different cultures can both broaden your ability to evaluate and discuss the work itself and better understand what it tells you about the world, your own beliefs and values, and the beliefs and values of others.

Literature is for everyone, regardless of future field of study or career. Studying literature tests one's creative mind, inspiring innovation and change. Literature helps students use their written language as a practical, everyday tool that enlightens, educates, and inspires those who interact with it.

Maugham made the observer's position in literature a creative principle. If we are to believe him, Maugham never judged people for what was bad in them, and never praised what was good. He tried to remain dispassionate and objective, assiduously cultivating a quality of tolerance - a virtue that suggests, if not insensibility, then at least a certain tepid quality. With his characteristic manner, Maugham admits that people interest him only in so far as they provide material for his work. He thus seems to collect characters as a stamp collector collects stamps. Thus, Maugham has long enjoyed a reputation as a shrewd, ironic, and unerring master of his art, a gentlemanly writer who sums up the adventures of his fellow men with a certain detachment and indulgence [11].

The use of a clear narrative structure (introduction, development, climax, conclusion) and the effect of surprise enables Maugham to effectively convey moral and social dilemmas, making his works valuable both for literary analysis and for pedagogical application. At the same time, the lack of contemporary research points to the need for further study of Maugham's works, particularly through comparative analysis, modern theoretical approaches, and the expansion of the pedagogical context, in order to deepen the understanding of his contribution to twentieth-century literature.

References

1. Методичні рекомендації для домашнього читання по книзі С. Моема «Оповідання» / уклад. В. О. Коломієць, В. П. Сливка. Ніжин : РВВ НДПУ, 2001. 133 с.
2. Моем Вільям-Сомерсет. Енциклопедія Сучасної України.
URL : <https://esu.com.ua/article-68293> (дата звернення: 11.04.2025)
3. Назаренко Н. І. Наративні моделі малої прози В. С. Моема. *Вісник Маріупольського державного університету Серія: Філологія*, 2013, Вип. 8 С. 72–79.
4. Капленко О. Наратив як модель світу: структурна побудова і проекція на художній текст. *Слово і Час*. 2003. № 11. С. 10–16.
5. Посібник для домашнього читання. В. С. Моем «Дош та інші оповідання» : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / уклад. Н. М. Топтигіна ; ред. Л. П. Гулідова ; Ізмаїльський держ. гуманітарний ун-т. Ізмаїл : ІДГУ, 2003. 107 с.
6. Maugham S The Man With The Scar Other Stories. *Calaméo*.
URL : <https://www.calameo.com/books/005728994949999effed2f> (дата звернення: 21.03.2025)

7. Seven Ways of Looking at W. Somerset Maugham. *Royal Literary Fund*.
URL : <https://www.rlf.org.uk/posts/seven-ways-of-looking-t-w-somerset-maugham/> (дата звернення: 10.04.2025)
8. THE BUM, a Short Story by Somerset Maugham. *Youtube*.
URL : <https://youtu.be/fdSdAPeXQZc?si=Ch6dBebMeKwkhBF7> (дата звернення: 15.04.2025)
9. W. Somerset Maugham. American Players Theatre.
URL : <https://americanplayers.org/about/people/w-somerset-maugham> (дата звернення: 20.03.2025)
10. W. Somerset Maugham. *Goodreads*. URL: https://www.goodreads.com/author/show/4176632.W_Somerset_Maugham (дата звернення: 19.03.2025)
11. W. Somerset Maugham: Theme and Variations. *JSTOR*.
URL : <https://www.jstor.org/stable/371434> (дата звернення: 10.04.2025)

УДК 372.8:811.161.2

Голубінка Катерина,
здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти 11-У групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доц. Комінярська Ірина

ВИВЧЕННЯ КОЗАЦЬКИХ ПІСЕНЬ У 7 КЛАСІ ЗА ПІДРУЧНИКОМ «УКРАЇНЬСЬКА ЛІТЕРАТУРА» ЗА РЕД. ОЛЕКСАНДРА ЗАБОЛОТНОГО

Анотація. Досліджено вивчення козацьких пісень на уроках української літератури у 7 класі НУШ. Проаналізовано фольклор, козацькі пісні, їх виникнення та використання на уроках української літератури. Доведено, що козацькі пісні – основа патріотичного виховання, символ незнищенності та цінне джерело козацької слави сторінок нашої історії.

Ключові слова: НУШ, фольклор, козацькі пісні, українська література, 7 клас.

Annotation. The study of Cossack songs in Ukrainian literature lessons in the 7th grade of the NUS was investigated. Folklore, Cossack songs, their origin and use in Ukrainian literature lessons were analyzed. It was proved that Cossack songs are the basis of patriotic education, a symbol of indestructibility and a valuable source of Cossack glory in the pages of our history.

Keywords: NUS, folklore, cossack song, ukrainian literature, 7th grade.

Постановка проблеми. Слід зазначити, що фольклор – органічна складова культурної спадщини українського народу. Він уособлює собою невичерпне джерело відомостей про повсякденне життя, традиції, звичаї, вірування та світоглядні уявлення наших предків. Фольклорні тексти збирають багатовіковий життєвий досвід, віддзеркалюючи народне розуміння світу та пропонуючи його творчу інтерпретацію.

Безперечно, козацькі пісні – це невід’ємний жанр українського фольклору, що сформувався та набув поширення в XVI – XVII століттях у середовищі козацтва. Він відобразив його, світогляд, цінності та історичний досвід. З наукової точки зору, козацькі пісні можна визначити як історико-фольклорний феномен.

Зауважимо, що козацькі пісні є цінним джерелом відомостей про історію козацтва, його побут, звичаї, військову справу, соціальні відносини та боротьбу за волю. Вони відображають реальні історичні події, такі як битви з поляками, турками, татарами. Крім того, описують героїчні вчинки козаків, їх подвиги, походи та морські виправи.

На наш погляд, козацькі пісні увіковічують пам’ять про мужність, відвагу, героїзм та патріотизм козаків. Вони формують уявлення про ідеали козацтва, такі як воля, честь, товариство та любов до рідної землі. Ці пісні сприяють збереженню національної гордості та формуванню патріотичних почуттів у наступних поколінь.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За останніми доведеннями дослідників, виникнення і розвиток козацьких пісень «... пов'язані з історією козацтва, що сформувалося в XV – XVI ст. у боротьбі українського народу проти феодального гноблення та іноземних загарбників і уславилося своєю мужністю, героїзмом, відданістю Вітчизні. Багато з них своїми мотивами та ідейним змістом споріднені з історичними піснями та думами» [1].

За доведенням Віталія Козловського, термін «історична пісня» у науковому дискурсі української фольклористики «потрактовано у проблемі класифікації історичного ліро-епосу, а також його місця у жанровій системі усної словесності. Спроби аналізу формування наукового знання про історичну пісню (козацьку) пісню як фольклорний жанр проводилися і другій половині XX століття» [2]. До когорти дослідників фольклору автор відносить Івана Синька, Миколу Дмитренка та Лілю Снігерьову. Дослідник Іван Сенько проаналізував походження терміна історична пісня на слов'янському ґрунті. Прослідкувавши шляхи входження терміна «історична пісня» у науковий обіг у різних слов'янських народів, дослідник не оминув увагою і напрацювань української фольклористики. Проте найбільше зосередився лише на діяльності вітчизняних учених, які стояли біля витоків українського народознавства. Зокрема йдеться про Ізмаїла Срезневського, Амвросія Метлинського, Володимира Антоновича та Михайла Драгоманова. Висновки І. Сенька містять дві важливі тези, які необхідно враховувати при вивченні зазначеного поняття. Перша – це твердження про те, що термін «історична пісня» виникав у кожній зі слов'янських країн на національному ґрунті. А у другій тезі вказано на спільну міжнародну розробку термінології, чому сприяли історичні умови. М. Дмитренко висловив і свій погляд на час виникнення такого виду народної пісенності. На думку вченого, літописці XI століття могли користуватися такими творами як історичним джерелом. «Пам'ятки середньовічної писемності дозволяють зробити припущення, що історичні пісні існували і в попередні століття» [2].

Зауважимо, що Микитів Галина ствержує: «В українських козацьких піснях символічні значення фіксуються у складі парадигм художніх образів, серед яких чільне місце посідають птахи і рослини. Виразною контекстуальною семантикою наділені також явища природи, анімальні і предметні символи. У фольклорній картині світу українців нормативно закріпилася художньо-образна парадигма козак, кошовий – орел, сокіл, ворон (крук, крячок), галка. Орнітологічні символи пов'язані з міфологічними уявленнями про перетворення людей у птахів, тому до них часто звертаються як до джерела знання про навколишній світ» [4, с.148].

Дослідниця Галина Микитів «Через семантику рослинного світу в козацьких піснях утворилися символічні парадигми: козак – дуб, явір, верба, мак. Образ-символ дуб пов'язаний з давніми віруваннями. Це дерево-тотем, якому поклонялися наші предки, приносячи йому жертву. Здебільшого дуб сприймається як уособлення молодості, міцї, твердості, незламності» [4, с.149].

Важливо наголосити, що вчена Галина Микитів дослідила художньо-образні парадигми в українських козацьких піснях, окреслила особливу виразність та їх емоційність. «Вони допомагають розкрити визначні риси української ментальності (доброту, лагідність, емоційність), пріоритетні цінності українців (вірність, взаємоповагу, щирість), особливості етнопсихології (сентиментальність, чуттєвість, вразливість), поглиблюють змалювання психічного стану людини, внутрішньої суті душі українського народу» [4, с.151–152].

Мета – вивчення козацьких пісень у 7 класі за підручником «Українська література» за ред. Віктора Заболотного, Олександра Заболотного, Ольги Слоньовської та Івонни Ярмольської.

Виклад основного матеріалу. Без сумніву, козацькі пісні – це вид українських фольклорних творів, що виникли та поширилися у 16-17 століттях. У них оспівується козацька доба та її тематика. Це – підготовка і від'їзд козака до походу, прощання з рідними, сутичка з ворогами, смерть на полі бою, нелегка доля в неволі, туга за батьківщиною та родиною, наприклад: «Ой у лузі, та щей й при березі». Безперечно, козацькі пісні з'явилися з виникненням козацтва та увібрали в себе реальні події цієї доби.

Згідно з цим, козацькі пісні – це «...ліричні твори з козацької доби в історії України, в яких оспівано героїчну боротьбу проти іноземних поневолювачів, життя і побут козацьких родин. Належать водночас до історичних та ліричних станових (суспільно-побутових) пісень.

Такий поділ цілком умовний, зроблений за ознакою наявності чи відсутності в них конкретних історичних фактів» [3, с.350].

Безперечно, що козацька пісня – умовний різновид українських народних соціально-побутових пісень, пов'язаних з історією виникнення козацтва в XV–XVIII століття. У канві козацьких пісень представлені батальні мотиви та героїчні дії, червоною ниткою переплітається лицарський етос з екзистенцією його вибору на межі життя і смерті. В окремих видах козацьких пісень представлено жартівливу вдачу, що переплітається з родинними почуттями та сердечними переживаннями. Наприклад: «Ой іди, синоньку, на тую війноньку...», «Ой гай, мати ой гай, мати...», «Розвивайся, а ти, сухий дубе...», «Ой літа орел, літа сизокрилий...», «Де Савур-могила, широка долина...», «Ой на горі вогонь горить...» та ін. У козацьких піснях присутня свобода, вітальна енергія, вони співвідносяться з історичними піснями, народними духами, а також із гайдуцькими, опришківськими, клефськими тощо. Їм властиві особлива метафорично-символічна образність, порівняння, постійні епітети, неповторна мелодика. Ключовим критерієм класифікації козацьких пісень залишається тема, а не жанрово-стилістичні особливості чи система версифікації. Семантичним центром таких пісень завжди була Україна, наприклад: «Зажурилась Україна...», «А ти біжи ж ти, мій кінь на Вкраїну мерщій...», «Ой Січ мати, ой Січ мати, а Великий Луг – батько...». Козацькі пісні збирали І. Срезневський, О. Боданський, М. Максимович, М. Драгоманов, А. Метлинський, М. Лисенко, Я. Новицький, Д. Яворницький та ін. Сучасна фольклористика не здійснила окремого монографічного дослідження творів цього жанру.

Зрозуміло, що козацькі пісні у 7 класі за підручником «Українська література» за ред. О. Заболотного та інших вивчаються у структурі розділу першого за темою «Народна творчість». У підручнику на сторінці 9 схематично зображено різновиди соціально-побутових пісень, до яких належать козацькі пісні [6, с. 9].

Цікавою, на наш погляд, є історія козацьких пісень, які з'явилися з виникненням козацтва та увібрали в себе реалії цієї доби. Козацькі пісні пов'язані з подвигами козацького лицарського війська, у яких звеличено волю, воїнську звитягу, патріотичний дух та відданість справі національного визволення. Головний герой у козацьких піснях – узагальнений образ козака. Для українського фольклору використані такі образи: *кінь вороненький, дорога, степ, дуб, шабля* й символи: *калина* – символ України; *явір* – молодий хлопець, козак; *могила* – своєрідний обеліск козацької слави.

У верхній частині сторінки пропонується здобувачам середньої освіти ілюстрована схема з провідними мотивами козацьких пісень: готовність захищати батьківщину, загибель козака в бою, небезпека, що постійно загрожує козакові, проводи козаків у похід, прощання з рідними, коханою, захоплення відвагою козаків, туга козака за рідною домівкою. Надаються приклади відомих козацьких пісень, які звучать до сьогодні: «*Гомін, гомін по діброві*», «*Ой на горі та женці жнуть*», «*Стоїть явір над водою*», «*Їхав, їхав козак містом*» і багато інших [6, с.11].

Детально розглядається пісня «Ой на горі та женці жнуть», акцентовано увагу запорізькому маршу як символу незнищенності. У творі приділено велику повагу до козаків і їхніх ватажків, також описується ритмічність, енергійність пісні, адже під неї марширувало козацьке військо. На сторінці зображено пам'ятник козаку Мамаю, який розташований у м. Кривий Ріг (скульптор Володимир Токар).

Підручник пропонує учням завдання для самостійного пошуку та аналізу композиції «Запорізький марш», наприклад: які почуття та асоціації викликає в учнів цей твір?

Подано інформацію у рубриці підручника «ЦІКАВО ЗНАТИ» про створення «Запорізького маршу» Євгеном Адамцевичем. Зазначено, що «Запорізький марш» – це символ незнищенності козацького духу. І нині, під час російсько-української війни, він підтримує бойовий дух українців.

Автор пропонує учням вивчити козацьку пісню «Ой на горі та женці жнуть». У пісні оспівується похід козаків на чолі з Дорошенком та Сагайдачним, згадуються важливі деталі козацького життя: похід козаків, відношення Сагайдачного до жінки, звичка (куріння люльки) та ставлення одне до одного. Пісня відображає відомих козацьких, історичних постатей – Дорошенка та Сагайдачного, а також притаманний образ козака-воїна.

У підручнику зображено картину Опанаса Сластіона «Проводи на Січ», козак прощається зі своєю дружиною перед тим як вирушити у похід на Січ. Позаду нього отаман, прощається зі своїми рідними.

Зауважимо, що методика роботи над усною народною творчістю опирається на такі рубрики: «Перевіряємо», «Аналізуємо», «Міркуємо», «Творчі завдання», для перевірки знань здобувачів середньої освіти пропонуються тести. Для аналізу автори просять описати картину, передати настрій козаків, визначити провідний мотив твору та довести, що «Ой на горі та жінці жнуть» – козацька пісня. Почуття й емоції є основою завдань рубрики «Міркуємо». Цікавим методичним рішенням у підручнику «Українська література» Олександра Заболотного є творчі завдання. Пропонується створити асоціативне гроно, послухати пісню, написати есе та дібрати ілюстрації, картини, постери.

Висновки. Таким чином, вивчення козацьких пісень у 7 класі за підручником «Українська література» Олександра Заболотного та інших – це система знань про фольклор як органічну музичну складову частину культури нашого народу. Козацькі пісні є важливим інструментом для виховання майбутніх поколінь, поваги до історії та культурної спадщини, духу свободи та боротьби. Аналіз козацьких пісень на уроках української літератури підкреслює їхню роль як символу незнищенності українського духу та основи патріотичного виховання. Вивчення козацьких пісень у 7 класі є важливим елементом національної ідентичності, що допомагає учням усвідомити свою приналежність до українського народу.

Список використаних джерел

1. *Історична основа й ідейно-тематичні мотиви козацьких пісень* : веб-сайт URL : <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/8550/1/Istory%60chna%20osnova%20i%20idejn-o-tematy%60chni%20moty%60vy%60%20kozacz%60ky%60x%20pisen%60.pdf> (дата звертання: 21.12.2024).
2. Козловський В. Термін «Історична пісня» у науковому дискурсі української фольклористики: веб-сайт URL : https://philology.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/12/Rodyna_Kolessiv_Kozlovskij_V_Termin_istorychna_pisnya_2013.pdf (дата звертання: 30.12.2024).
3. Літературознавчий словник-довідник. За ред. Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та інші. Київ : ВЦ «Академія», 1997. 752 с.
4. Микитів Г. В. Художньо-образна парадигма символів в українських козацьких піснях. *Вісник запорізького національного університету. Філологічні науки*. 2008. № 2. 276 с.
5. Руснак І. Український фольклор. Київ : Академія, 2012. 300с.
6. Українська література : підручник для 7 класу закладів загальної середньої освіти В. В. Заболотний, О. В. Заболотний, О. В. Слоновьська, І. В. Ярмутьська. Київ : Літера ЛТД, 2024. 288 с.
7. Філоненко С. Усна народна творчість : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 414 с.

УДК 821.161.2: [37.035:172.15]

Журба Валентина,
здобувачка другого (магістерського)
рівня вищої освіти 11-УЗм групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доц. Дубровський Роман

ПОТЕНЦІАЛ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ

Анотація. Розглянуто потенціал української літератури як засобу формування національної свідомості. Проаналізовано основні літературні прийоми і методики, що сприяють формуванню національної свідомості у процесі вивчення сучасної української прози. Доведено, що українська література володіє значним потенціалом у процесі формування національної свідомості та ефективно сприяє розвитку патріотичних переконань та утвердженню національної ідентичності завдяки використанню художніх образів, тематичних концептів та символіки.

Ключові слова: національна свідомість, українська література, ідентичність, патріотичне виховання.

Annotation. The study examines the potential of Ukrainian literature as a tool for the formation of national consciousness. It analyzes the main literary techniques and methods that contribute to the formation of national consciousness in the process of studying modern Ukrainian prose. The findings demonstrate that Ukrainian literature possesses considerable capacity to influence the formation of national consciousness. Through the deployment of artistic imagery, thematic constructs, and symbolic elements, it significantly contributes to the cultivation of patriotic values and the consolidation of national identity.

Keywords: national consciousness, Ukrainian literature, national identity, patriotic education.

Постановка проблеми. Проблематика національної свідомості, її формування та трансформація у літературі є актуальною в контексті сучасної України. Враховуючи складні історичні обставини, через які пройшла наша країна, необхідність відродження національної свідомості та ідентичності стає надзвичайно важливою. Літературні твори стають своєрідним дзеркалом суспільства, відображаючи його болі та радощі, перемоги та поразки. Сучасна українська проза демонструє широкий спектр тем, від історичної пам'яті до осмислення сучасних подій, що робить її важливим інструментом формування національної свідомості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування національної свідомості дітей та молоді завжди було і залишається однією з головних тем досліджень як іноземних, так і українських педагогів, психологів та науковців. Цими питаннями займалися такі видатні діячі, як Г. Ващенко, М. Грушевський, В. Жмир, І. Зайченко, В. Кузь, В. Лісовий, Д. Тхоржевський, К. Ушинський, К. Стельмахович, В. Сухомлинський та багато інших. Серед сучасних досліджень: Борисова Т. В. «Формування культурної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти на уроках української літератури» [1], Гичка І. А., Хома О. М. «Формування громадянської компетентності на уроках української літератури у 5–9 класах ЗЗСО» [2], Горбачова Ю. М. «Формування національної свідомості здобувачів освіти на уроках української мови та літератури» [3], Пилипенко Ю. Л. «Формування національної ідентичності на уроках української літератури» [6].

Мета – на основі цілісного аналізу наукових джерел теоретично обґрунтувати потенціал української літератури як засобу формування національної свідомості.

Виклад основного матеріалу. Національна свідомість українців є важливим елементом, що формує ідентичність та культурну спадщину нашого народу. У сучасних умовах, коли Україна переживає складні політичні та соціальні зміни, питання національної свідомості набуває особливого значення. Сучасна українська проза відіграє ключову роль у відображенні та формуванні національної свідомості, надаючи можливість переосмислити

минуле, зрозуміти сучасність і сформувати бачення майбутнього. Література завжди була потужним засобом формування національної ідентичності, а сучасні автори продовжують цю традицію, звертаючись до актуальних тем та проблем.

У «Малій енциклопедії етнодержавознавства» вказано, що «національна свідомість українців – сукупність уявлень про соціальні цінності, норми, що є визначальним для піднесення особистості до національної спільноти українців; вона містить ознаки відмінності українського ми від не ми» [4, с. 105].

Уроки української літератури – одна з найбільш багатофункціональних можливостей для впровадження системи формування національної ідентичності [4]. Чинна програма української літератури має на меті «формування компетентного читача; підвищення загальної освіченості молодого громадянина України, досягнення належного рівня сформованості вміння прилучатися через художню літературу до фундаментальних цінностей, культури, розширення культурно-пізнавальних інтересів школярів; сприяння всебічному розвитку, духовному збагаченню, активному становленню й самореалізації особистості в сучасному світі; виховання національно свідомого громадянина України; формування і ствердження гуманістичного світогляду особистості, національних і загально-людських цінностей» [8, с. 3].

Основна мета української літератури полягає у вихованні національно свідомого громадянина України, розвитку та утвердженні гуманістичного світогляду особистості, а також національних і загальнолюдських цінностей.

Основою системи формування національної свідомості на уроках української літератури має стати правдиве відображення історії народу та його вічне прагнення розбудови Української держави. Завдання кожного вчителя полягає у підвищенні виховного потенціалу сучасного уроку та його творчих можливостей, створенні оптимальних умов для розвитку самостійного мислення учнів, активізації їхньої пізнавальної діяльності та формування національної свідомості під час вивчення літератури.

До структурних компонентів формування національної свідомості учнів на уроках української літератури належать:

- створення умов для емоційного переживання учнями цінностей національної культури як особистісних;
- педагогічне забезпечення процесу осмислення знань про українську культуру;
- формування у школярів мотивів та якостей свідомого українця-патріота;
- стимулювання процесів проєктування і реалізації «Я – концепції», самоформування цінностей національної культури [7].

Формування національної свідомості на уроках літератури слід здійснювати на основі проблемного аналізу художніх текстів, в яких простежується активна чи пасивна позиція героїв щодо національного відродження. Важливою є системність, де головним акцентом є національне відродження. Зміна підходу до викладання української літератури сприятиме формуванню національно свідомої особистості, адже у почуттях та характерах учнів буде домінувати український патріотизм, бажання жити і працювати заради процвітання Української держави.

Основними напрямками формування національної свідомості на уроках української літератури є:

- «виховання поваги та любові до рідної мови, а також прагнення зберегти її;
- усвідомлення важливості родини, сім'ї та родоvodu;
- засвоєння знань про історію України, а також державні та національні символи;
- розвиток стійкості в національних переконаннях» [7].

У Методичних рекомендаціях щодо національно-патріотичного виховання у ЗЗСО рекомендують: «з огляду на національно-патріотичний аспект у викладанні української літератури, необхідно зробити окремі акценти на змістових та дидактичних складниках» [5].

Аналіз народних творів відіграє важливу роль у вихованні морально-етичних цінностей та усвідомленні учнів як частини великого етносу з багатою історією. Для досягнення цієї мети педагогам рекомендується доповнювати літературні тексти демонстрацією українських архітектурних пам'яток, що є свідченням високої обдарованості та культурного спадку нашого народу. Проводячи бесіди про минуле України, важливо акцентувати увагу на

позитивних моментах історії, представляючи їх в оптимістичному ключі. Водночас варто розглядати труднощі як чинники, що сприяли зміцненню та набуттю досвіду українським народом.

Основою патріотичного виховання має бути об'єктивне представлення історичного розвитку народу та його прагнення до утвердження національної державності. Педагогічні зусилля повинні бути спрямовані на підвищення виховного потенціалу уроків та формування патріотичних почуттів у школярів через ретельний аналіз художніх текстів, в яких персонажі демонструють свої позиції щодо національного відродження. Інтеграція літератури в освітній процес повинна сприяти розвитку національної свідомості учнів шляхом усвідомлення ними суспільно-політичних процесів, представлених у літературних творах.

Використання різноманітних методичних підходів сприяє глибшому розумінню учнями національних цінностей, історії та культури. Варто згадати деякі з методів, які можна використовувати для формування національної свідомості:

Метод «Культурна експедиція» – учні досліджують культурні аспекти літературних творів, здійснюючи «експедиції» до визначних місць, описаних у текстах, це сприяє глибшому розумінню національної спадщини.

Метод «Жива історія» – учні працюють над відтворенням історичних подій з літературних творів через театральні постановки або рольові ігри, це допомагає їм відчувати зв'язок із минулим та зрозуміти важливість національної ідентичності.

Метод «Літературний колаж» – учні створюють колажі або проекти, об'єднуючи різні аспекти літературних творів, історичних подій та культурних артефактів.

Метод «Дискусійний клуб» – організація регулярних дискусій на теми національної свідомості, ідентичності та патріотизму на основі літературних творів.

Метод «Історичний детектив» – учні працюють над розкриттям історичних та літературних загадок, пов'язаних із національними героями та подіями.

Важливо зазначити, що будь-який педагогічний метод може бути адаптований для уроків української літератури з метою виховання національної свідомості. Ключовим є інтеграція національно-патріотичних елементів у навчальний процес, що дозволяє ефективно використовувати різні методики для розвитку національної ідентичності та патріотизму учнів.

Висновки з проведеного дослідження та перспективи подальших розвідок. Отже, українська література відіграє ключову роль у формуванні національної свідомості серед учнівської молоді. Аналіз літературних творів сприяє вихованню патріотизму, морально-етичних цінностей та національної ідентичності. Викладання української літератури допомагає розвивати свідомих громадян, здатних активно брати участь у суспільному житті та розбудові держави. Перспективи подальших досліджень у цій галузі включають розширений аналіз впливу конкретних літературних творів на формування національної свідомості та патріотизму, дослідження інтеграції міжпредметних зв'язків у процес виховання національної свідомості, вивчення ефективності різних методичних підходів до викладання української літератури, аналіз ролі сучасних українських письменників у формуванні національної свідомості та вивчення їхнього внеску в культурну спадщину.

Список використаних джерел

1. Борисова Т. В. Формування культурної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти на уроках української літератури. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»* (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). 2024. № 2. С. 34–43. URL: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2024-pp-2-34-43> (дата звернення: 28.03.2025).

2. Гичка І. А., Хома О. М. Формування громадянської компетентності на уроках української літератури у 5–9 класах ЗЗСО. *Матеріали міжнародної наукової конференції «Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології»* (11–12 лютого 2022 р.). С. 143–146.

3. Горбачова Ю. М. Формування національної свідомості здобувачів освіти на уроках української мови та літератури. *Національна безпека України в освітній сфері: виклики, цінності, досвід: збірник наукових статей*. Суми, 2022. С. 33–38.

4. Мала енциклопедія етнодержавознавства. Інститут держави і права ім. В. М. Корецького НАН України, Упорядник Юрій Іванович Римаренко. Київ : Генеза, Довіра, 1996. 942 с.

5. Методичні рекомендації щодо національно-патріотичного виховання. URL: <https://nus.org.ua/2024/02/13/mon-oprylyudnylo-metodychni-rekomendatsiyi-pro-organizatsiyu-diyalnosti-tsentriv-natsionalno-patriotychnogo-vyhovannya/> (дата звернення: 28.03.2025).

6. Пилипенко Ю. Л. Формування національної ідентичності на уроках української літератури. *Антиколоніальний дискурс у сучасному науково-медійному просторі України як передумова реінтеграції Криму*. 2023. URL: <https://doi.org/10.36059/978-966-397-340-1-21> (дата звернення: 28.03.2025).

7. Удовиченко Л. Проблема культурно-національної ідентичності та шляхи її вирішення в новій українській школі : збірник наукових праць. Київ, 2023. № 37. С. 70–75.

8. Українська література: програма для загальноосвітніх навчальних закладів Міністерства освіти і науки України від 2017 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/onovlennya-12-2017/na-sajt-ukrayinska-literatura-5-9-z-chervonimdoc-2.pdf3> (дата звернення: 28.03.2025).

УДК 37.16:821.111(410)+94(410)"11

Зрум Ольга,
здобувачка другого (магістерського)
рівня вищої освіти 11-УІзм групи
Науковий керівник:
д. філол. н., доц. Назарець Віталій

ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ ВАЛЬТЕРА СКОТТА НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ЗЗСО

Анотація. Розглянуто питання вивчення творчості видатного англійського письменника Вальтера Скотта на уроках зарубіжної літератури в ЗЗСО. Проаналізовано місце творчості письменника в Державному стандарті базової середньої освіти та програмі із зарубіжної літератури для 5-9 класів (авторський колектив під керівництвом О. Ніколенко). Висвітлено особливості вивчення роману «Айвенго» в 7 класі. Проведено аналіз чинних підручників із зарубіжної літератури для 5-11 класів щодо вивчення творів В. Скотта. Запропоновано методичні рекомендації щодо ефективного вивчення творчості письменника, спрямовані на формування ключових компетентностей учнів, поглиблення їхнього розуміння історичного контексту та розвитку читацького інтересу.

Ключові слова. Вальтер Скотт, зарубіжна література, ЗЗСО, Державний стандарт, програма О. Ніколенко, «Айвенго», історичний роман, методика викладання, аналіз підручників, читацька компетентність.

Annotation. The article deals with the issue of studying the works of the outstanding English writer Walter Scott in the lessons of foreign literature in general secondary education. The place of the writer's work in the State Standard of Basic Secondary Education and the program of foreign literature for grades 5-9 (author's team under the leadership of O. Nikolenko) is analyzed. The peculiarities of studying the novel "Ivanhoe" in the 7th grade are highlighted. The analysis of existing textbooks on foreign literature for grades 5-11 on the study of works by W. Scott is carried out. The methodological recommendations for the effective study of the writer's work aimed at forming the key competencies of students, deepening their understanding of the historical context and developing their reading interest are proposed.

Keywords. Walter Scott, foreign literature, GCSE, State Standard, O. Nikolenko's program, Ivanhoe, historical novel, teaching methods, textbook analysis, reading competence.

Постановка проблеми. Вивчення творчості класиків зарубіжної літератури в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) відіграє ключову роль у формуванні світогляду учнів, розвитку їхньої читацької компетентності та розуміння культурно-історичного контексту епох. Вальтер Скотт, як основоположник жанру історичного роману, є знаковою постаттю у світовій літературі, чиї твори мають значний потенціал для збагачення навчального процесу.

Однак, існує низка проблем, пов'язаних з ефективним вивченням його творчості в сучасній школі. По-перше, виникає питання про актуальність і сприйняття учнями досить об'ємних та історично насичених текстів В. Скотта в умовах сьогодення, коли домінує візуальна культура та швидкий темп життя. По-друге, потребує осмислення місце творчості письменника в чинних навчальних програмах та його відображення в сучасних підручниках зарубіжної літератури для різних вікових категорій учнів. Аналіз наявних навчально-методичних матеріалів є важливим для виявлення потенційних прогалин та визначення шляхів їх подолання. По-третє, актуальним залишається питання розробки та впровадження ефективних методичних підходів, які б сприяли глибокому розумінню учнями історичного контексту, образної системи та ідейного змісту творів В. Скотта, а також формували б їхні ключові компетентності, передбачені Державним стандартом базової середньої освіти.

Таким чином, проблема дослідження полягає у необхідності теоретичного обґрунтування та практичного розроблення оптимальних шляхів вивчення творчості Вальтера Скотта на уроках зарубіжної літератури в ЗЗСО з урахуванням вимог Державного стандарту, чинних навчальних програм та сучасних педагогічних технологій. Вирішення цієї проблеми сприятиме підвищенню якості літературної освіти учнів, їхньому духовному збагаченню та формуванню цілісного уявлення про світовий літературний процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження зарубіжної літератури, як демонструють праці М. В. Драпана, авторського колективу О. Ніколенко, та Г. О. Островської, зосереджуються на контекстуальному аналізі творчості (на прикладі В. Скотта), оновленні шкільних програм і підручників за новими стандартами (що відображено в державних документах та модельних програмах), формуванні компетентностей учнів (зокрема комунікативної) та активному використанні цифрових технологій у навчанні (платформа Platen Academia).

Мета статті. Обґрунтувати ефективні підходи до вивчення творчості Вальтера Скотта на уроках зарубіжної літератури в закладах загальної середньої освіти.

Вивчення зарубіжної літератури в закладах загальної середньої освіти України є важливим чинником формування всебічно розвиненої особистості, здатної до критичного мислення, міжкультурної комунікації та розуміння світових культурних процесів. У цьому контексті творчість видатних письменників-класиків посідає особливе місце, адже їхні твори не лише відображають важливі історичні епохи та суспільні тенденції, але й порушують вічні питання людського буття, сприяючи духовному та моральному зростанню учнів.

Серед плеяди майстрів художнього слова особливу увагу привертає постать Вальтера Скотта – шотландського письменника, поета, історика та юриста, який справедливо вважається засновником жанру історичного роману. За доведенням дослідника Михайла Драпана: «Звернення В. Скотта до жанру історичного роману було закономірним. Історична поема не давала можливості втілити весь той багатий матеріал, який автору вдалося зібрати у численних експедиціях Шотландією та у процесі вивчення історичних документів. В. Скотт шукав художню форму, яка б адекватно втілила відображення історичних подій у культурній пам'яті людства, вказала на об'єктивний зв'язок минулого і сьогодення...» [2, с.95]. Його захопливі оповіді, сповнені динамічних сюжетів, яскравих персонажів та глибокого занурення в історичну епоху, вже не одне століття полонять серця читачів різних поколінь. Знайомство школярів із творчістю В. Скотта не лише розширює їхні знання про літературу епохи романтизму та особливості розвитку історичного жанру, але й сприяє формуванню уявлення про складні суспільні відносини, моральні цінності та героїчні вчинки минулого.

В Україні вивчення творчості Вальтера Скотта традиційно передбачено шкільною програмою із зарубіжної літератури, зокрема його роман «Айвенго» є обов'язковим для опрацювання в 7 класі. Однак, ефективність цього процесу залежить від багатьох факторів, включаючи відповідність навчально-методичного забезпечення вимогам Державного

стандарту базової середньої освіти [1], застосування сучасних педагогічних технологій та врахування вікових особливостей учнів.

Дослідження спрямоване на надання практично-орієнтованої допомоги вчителям зарубіжної літератури у вдосконаленні процесу вивчення творчості Вальтера Скотта, що, в свою чергу, сприятиме підвищенню якості літературної освіти та духовному збагаченню учнів.

Вивчення творчості Вальтера Скотта в контексті шкільного курсу зарубіжної літератури є важливим елементом формування літературної, історичної та культурної компетентностей учнів. Розглянемо докладніше місце письменника в освітніх стандартах та програмах, проаналізуємо відображення його творчості в підручниках та запропонуємо методичні підходи до ефективного вивчення його спадщини.

Як зазначалося у вступі, Державний стандарт базової середньої освіти [1] орієнтує навчальний процес на формування ключових компетентностей учнів, серед яких важливе місце посідають інтерпретаційна, культурна та комунікативна. Вивчення творчості Вальтера Скотта, зокрема роману «Айвенго», безпосередньо сприяє розвитку цих компетентностей.

Вивчення творчості Вальтера Скотта в контексті шкільного курсу зарубіжної літератури набуває особливого значення у світлі впровадження Концепції Нової української школи (НУШ). НУШ, що ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого, компетентнісного та діяльнісного навчання, передбачає формування в учнів не лише предметних знань, а й ключових компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в сучасному світі. Інтеграція творчості В. Скотта в навчальний процес з урахуванням принципів НУШ відкриває нові можливості для розвитку учнів.

Програма із зарубіжної літератури для 5-9 класів під керівництвом О. Ніколенко чітко визначає місце роману «Айвенго» у 7 класі [5, с. 51-54]. Згідно з програмою, учні мають ознайомитися з жанром історичного роману, особливостями зображення середньовічної Англії, проаналізувати образи головних героїв, визначити основні конфлікти та ідеї твору. Очікувані результати навчання включають уміння характеризувати персонажів, простежувати розвиток сюжету, визначати художні засоби та висловлювати власне ставлення до прочитаного. Таким чином, програма закладає необхідний фундамент для розуміння творчості В. Скотта як важливого явища світової літератури.

Згідно з Державним стандартом базової середньої освіти [1], 5-6 клас вважається адаптаційним циклом, тому творчість Вальтера Скотта, як правило, не представлена в програмах та підручниках для цих класів, оскільки вони орієнтовані на ознайомлення з фольклором, міфами, казками та першими літературними творами. За модельною навчальною програмою О. Ніколенко: «У 5-6 класах поєднано проблемно-тематичний і жанровий принципи побудови програми із настановою на формування початкових уявлень про окремі літературні явища та поняття. Протягом вивчення зарубіжної літератури в 5-6 класах класичні твори й твори сучасних письменників поєднані в межах окремих розділів і тем на підставі образно-тематичної або жанрової подібності.» [5, с. 7].

Модельна навчальна програма «Зарубіжна література. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти (авт. Снегірьова В. В., Бушакова О. В., Горобченко І. В., Касенко О. В.) [4, с. 9-26] не передбачає вивчення творчості В. Скотта, відповідно, його твори відсутні й у навчальному підручнику.

Аналіз підручників із зарубіжної літератури для 7 класу авторства О. Ніколенко, Н. Рудницької, Л. Мацевко-Бекерської, Н. Міляновської та Е. Міляновського (створеного за оновленою програмою під редакцією О. Ніколенко та ін.), а також підручників Ю. Ковбасенка, О. Первака, С. Дячок, Є. Волощук та О. Слободянюк свідчить про обов'язкове вивчення біографії Вальтера Скотта та його роману «Айвенго».

Більшість підручників пропонують скорочений або адаптований текст твору, супроводжуючи його стислою біографією письменника, передтекстовими завданнями для актуалізації знань про епоху та післятекстовими запитаннями і завданнями, спрямованими на розуміння змісту, аналіз образів, проблематики та художніх особливостей роману. Слід відзначити, що якість методичного апарату підручників може варіюватися. Деякі з них пропонують розгалужену систему запитань різного рівня складності, творчі завдання,

ілюстративний матеріал та додаткову інформацію про історичний контекст. Інші ж обмежуються базовими питаннями на розуміння сюжету та характеристику окремих персонажів.

Згідно з чинною Модельною навчальною програмою «Зарубіжна література. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти (у редакції 2023 року) (автори Ніколенко О. М., Ісаєва О. О., Клименко Ж. В., Мацевко-Бекерська Л. В., Юлдашева Л. П., Рудніцька Н. П., Туряниця В. Г., Тіхоненко С. О., Вітко М. І., Джангобекова Т. А.) [5, с. 65-91], у 8-9 класах творчість Вальтера Скотта окремо не вивчається.

У підручниках для старшої школи (10-11 класи) його творчість також зазвичай не є предметом окремого обов'язкового вивчення. Проте, ім'я В. Скотта згадується як ключова постать у контексті оглядових тем про розвиток романтизму або становлення історичного роману. У деяких підручниках можуть наводитися фрагменти його творів для ілюстрації характерних ознак жанру чи літературної епохи.

Проаналізуємо конкретніше вивчення творчості В. Скотта в підручнику О. Ніколенко, Н. Рудніцької, Л. Мацевко-Бекерської. Роман «Айвенго» вміщено до розділу «Лицарство в літературі». Перед вивченням біографії В. Скотта автори ознайомлюють нас із добою лицарства в Західній Європі XII століття. Зокрема, наводяться терміни «лицар», «васали», учнів залучають до вивчення лицарського кодексу та його провідних ідей, а також лицарської культури.

При вивченні біографії Вальтера Скотта автори наводять основні факти його життя, включаючи дату та місце народження та смерті, відомості про родину та освіту, основні етапи творчого шляху, вплив шотландського фольклору та історії на його творчість, а також серію створених ним історичних романів. Крім того, вони розповідають про те, чому Вальтер Скотт тривалий час не відкривав свого авторства. Також учням подається новий термін «історичний роман» та наводиться таблиця про своєрідність історичних романів В. Скотта, де аналізуються складники роману та їх вияв у творі. Слід додати, що автори встановлюють міжпредметний зв'язок з українською літературою, порівнюючи лицарів із козаками та наводячи таку паралель: «Українські козаки мали свій кодекс честі. Понад усе вони цінували волю, християнську віру, справедливість, чесність, відданість товаришам та ідеалам Запорізької Січі.» [6, с. 41]. Також згадується про появу історичного роману на теренах України.

Перед уривком В. Скотта «Айвенго» творчий колектив О. Ніколенко наголошує на історичній основі твору – епосі раннього Середньовіччя, зокрема на подіях XII ст., що відбувалися в Англії за правління королів Річарда I, принца Джона, Вільгельма I, Вільгельма II та Едуарда III. У підручнику також описується кодекс лицаря в образі Айвенго, загалом характеризуються головні персонажі, захопливий динамічний сюжет та напружені конфлікти.

У підручнику роман «Айвенго» представлено фрагментами з VII, VIII та XII розділів. Щоб допомогти учням краще зрозуміти твір, передбачено QR-код для прослуховування аудіокниги. Сторінки навчальної книги містять ілюстрації до роману та кадри з екранізацій. Після кожного уривка розміщено запитання для обговорення, а QR-код наприкінці тексту дає можливість перевірити засвоєні знання. У підручнику є рубрика «Активності», що містить різноманітні запитання та завдання, згруповані за видами діяльності: комунікація, аналіз та інтерпретація, творче самовираження, цифрові навички, дослідження та проєкти, життєві ситуації. Наприклад, у рубриці «Цифрові навички» творчий колектив О. Ніколенко пропонує групову роботу: «За допомогою інтернету з'ясуйте: а) у яких помешканнях жили королі та лицарі в середньовічній Англії; б) як одягалися англійські чоловіки та жінки в добу Середньовіччя; в) які звичаї і традиції панували в середньовічній Англії. Підготуйте повідомлення та презентації.» [6, с. 61]. Це завдання має міждисциплінарні зв'язки, зокрема з історією, географією та мистецтвом. Воно дає змогу учням глибше пізнати середньовічну Англію, її традиції, побут, одяг, що сприяє створенню ефекту занурення в атмосферу Англії XII століття.

Навчальний підручник О. Ніколенко, Н. Рудніцької, Л. Мацевко-Бекерської доповнено онлайн-платформою «ПЛЕЙТЕН» [8], яка пропонує широкий спектр інтерактивних матеріалів для поглибленого вивчення творчості Вальтера Скотта. Платформа містить: мультимедійні та відеопрезентації для наочного представлення історичного контексту та аналізу творів;

аудіо- та електронні хрестоматії для зручного ознайомлення з текстами романів; експрес-уроки для швидкого засвоєння ключових моментів; літературні ігри (вікторини, ребуси, пазли, ігри розуму та квізи) для закріплення знань у цікавій формі; рубрика «Перевірте себе», що є інструментом для самостійного оцінювання (створення Instagram сторінок літературних героїв; інтерактивні вправи; тестування за вивченими творами); інтерактивні вправи за романом «Айвенго» («вірю – не вірю», кросворди, встановлення відповідностей). Ще одним цікавим інструментом для школярів є рубрика «У світі мистецтв» — електронна арт-галерея з коментарями, що допомагає поєднати літературу з іншими видами мистецтва. Використання «ПЛЕЙТЕН» робить процес вивчення творчості Вальтера Скотта більш динамічним, захопливим та ефективним, дозволяючи учням глибше зануритися в епоху та краще зрозуміти твори письменника.

У сучасному освітньому просторі, де ключові компетентності стають визначальним вектором розвитку особистості учня, звернення до класичних творів літератури набуває особливої цінності. Роман Вальтера Скотта «Айвенго», сповнений лицарської романтики, історичних колізій та яскравих персонажів, відкриває безмежні можливості для формування цих компетентностей, поглиблення розуміння минулого та пробудження щирого читацького інтересу.

Вчитель прагне трансформувати навчання з пасивного передавання знань на захопливу, творчу та ефективну подорож. Замість монотонних лекцій він створює інтерактивне освітнє середовище, де кожен учень стає активним учасником навчального процесу. Для цього педагог використовує розмаїття підходів і методів, що стимулюють критичне мислення, розвивають творчі здібності та пробуджують жагу до знань. Абсолютно слушним є твердження дослідниці Ганни Островської: «Комунікативна компетентність – це і шлях здобуття знань» [7, с. 203]. Саме тому, при вивченні такого багатогранного твору, як «Айвенго», активне спілкування учнів має стати невід'ємною складовою навчального процесу. Вказану компетентність можна реалізувати у жвавих дискусіях і дебатах, обговоренні лицарських вчинків Айвенго, підступності Бріана де Бугільбера, мудрості Ребекки, що спонукає до аргументації власної позиції. Створення усних чи письмових характеристик персонажів, підкріплених цитатами з тексту, вчить чітко й обґрунтовано висловлювати свої думки.

У XXI столітті неможливо уявити ефективне навчання без інформаційно-цифрової компетентності. «Айвенго» стає чудовим приводом для самостійного пошуку інформації про Середньовіччя, лицарські ордени, замки та зброю. Використання онлайн-ресурсів, віртуальних екскурсій, створення презентацій та буктрейлерів не лише розширює знання учнів, але й формує навички критичного оцінювання інформації та ефективного використання цифрових інструментів.

Історичний роман «Айвенго» знайомить учнів із суспільством Англії XII–ст., зокрема з провідним мотивом ворожнечі між саксами та норманами, що спонукає до роздумів про актуальні соціальні проблеми сьогодення. Для розвитку соціальної та громадянської компетентностей варто акцентувати увагу на моральних дилемах, перед якими постають герої твору. Це сприятиме розвитку емпатії учнів та, зрештою, формуванню їхньої власної системи цінностей.

Розвиваючи підприємливість та фінансову грамотність, учням можна запропонувати творчі завдання за мотивами роману: створення ілюстрацій, фанфіків, коміксів, інсценівок. Це надасть їм змогу проявити уяву, фантазію, презентувати себе та свої ідеї, цікаво й правильно подавати інформацію, опинитися в центрі уваги.

Твір Вальтера Скотта тісно пов'язаний з історією та історичними подіями. Як зазначалося, «Айвенго» є своєрідними дверима до епохи Середньовіччя, тому поглиблення розуміння історичного контексту є надзвичайно важливим. Саме підхід та методи вчителя, його методичний інструментарій допоможуть учням відчувати дух того часу. Ефективним інструментом стане візуалізація: історичні ілюстрації, відеофрагменти, інтерактивні карти, реконструкції. У цьому може допомогти платформа «ПЛЕЙТЕН» [8], згадана раніше. Розповіді вчителя про історичну добу, лицарські кодекси, турніри, правління королів, а також віртуальні екскурсії стануть у нагоді, відкриваючи світ Середньовіччя. Крім того, учні можуть займатися дослідницькою роботою, самостійно вивчаючи нову інформацію, ознайомлюючись

з історичними джерелами, створюючи карти розселення норманів та саксів, хронологічні таблиці, що сприятиме взаємозв'язку між зарубіжною літературою та історією.

І, наостанок, рушійним завданням педагога є розвиток читацького інтересу школярів, адже саме читацька компетентність є ключем до успішного навчання в усіх галузях знань, до формування критичного мислення та здатності самопізнання світу. На жаль, однією з дедалі гостріших проблем є перевага інноваційних технологій над книгами та бажанням читати. Тому, сучасний педагог повинен поєднати традиційні методи навчання з можливостями інноваційних технологій, щоб зацікавити учнів читанням та показати його переваги в сучасному світі.

Замість пасивного читання слід створювати проблемні ситуації, які б емоційно залучали учнів до активного мислення. На сьогодні існує чимало платформ з ігровими елементами, вікторинами, квестами, які б зацікавили учнівську діяльність під час уроку і підвищували їхній інтерес. Можна звернутись і до традиційних форм творчої діяльності, таких як інсценізації, рольові ігри, створення ілюстрацій, фанфіків, лепбуків та пейнтбуків. Загалом, поєднання традиційних форм навчання з новітніми технологіями та онлайн-ресурсами значно урізноманітнить урок і процес навчання, сприяючи пробудженню інтересу до читання та літератури загалом.

Таким чином, творчість Вальтера Скотта займає важливе місце в шкільному курсі зарубіжної літератури, що підтверджується аналізом Державного стандарту базової середньої освіти та чинних навчальних програм і підручників. Велику роль відіграє саме історичний контекст творів письменника, що формує ключові компетентності учнів, поглиблює їхнє розуміння історичного минулого та розвитку читацького інтересу в умовах зростаючої конкуренції з боку інноваційних технологій. Особливої актуальності набувають запропоновані методичні рекомендації. Взаємодія традиційних підходів з інтерактивними та цифровими інструментами, проблемними ситуаціями та творчими завданнями, може не лише зробити процес вивчення «Айвенго» захопливим і змістовним, але й стати дієвим засобом формування всебічно розвиненої особистості, здатної до критичного мислення, самостійного пізнання та ціннісного ставлення до літератури як важливого джерела знань про світ і людину.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової середньої освіти.
URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF> (дата звернення: 23.04.2025).
2. Драпан М. В. Своєрідність творчості В. Скотта в культурно-історичному контексті. *Молодий вчений*. 2022. № 9. С. 95.
3. Ковбасенко Ю. І., Первак О. П., Дячок С. О. Зарубіжна література. 7 клас. Київ : Літера ЛТД, 2024.
4. Модельна навчальна програма «Зарубіжна література. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти (авт. Снегірьова В. В., Бушакова О. В., Горобченко І. В., Каєнко О. В.). URL : <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Movno-literat.osv.hal/Zarubizhna.literatura.7-9%20kl.Snyehirova.ta.in.26.07.2023.pdf> (дата звернення: 23.04.2025).
5. Модельна навчальна програма «Зарубіжна література. 5-9 класи» для закладів загальної середньої освіти (у редакції 2023 року) (автори Ніколенко О. М., Ісаєва О. О., Клименко Ж. В., Мацевко-Бекерська Л. В., Юлдашева Л. П., Рудницька Н. П., Туряниця В. Г., Тіхоненко С. О., Вітко М. І., Джангобекова Т. А.) О. Ніколенко. URL : <https://drive.google.com/file/d/1zcaTqWtDvE3SPiZjvImCq83HXDWKGqTY/view> (дата звернення: 23.04.2025).
6. Ніколенко О., Рудницька Н., Мацевко-Бекерська Л. Зарубіжна література. 7 клас. Київ : Грамота, 2024. С. 37–46.
7. Островська Г. О. Формування комунікативної компетентності учнів на уроках зарубіжної літератури як педагогічна проблема. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки*. 2007. № 1. С. 203.
8. Platen Academia. URL: <https://platen-academia.com.ua/> (дата звернення: 30.01.2025).

УДК 82.09.(477)(092)

Місяйло Сергій,
здобувач другого (магістерського)
рівня вищої освіти 11-УІМ групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доц. Василюшин Олег

ПОСТАТЬ ОЛЕКАНДРА СМІКА У РЕГІОНАЛЬНОМУ ТА ВСЕУКРАЇНСЬКОМУ ВИМІРАХ

Анотація. Стаття висвітлює життєвий і творчий шлях Олександра Смика, відомого поета-пісняра, культурного діяча, журналіста та драматурга. Проаналізовано його вплив на культурне та мистецьке життя України, особливо в контексті регіонального та всеукраїнського вимірів. Окреслено його роль у формуванні мистецького простору Кременця, Рівного та Тернополя, а також внесок у розвиток української культури через літературу, музику та громадську діяльність. Розглянуто значення його творчих проєктів, зокрема фестивалів, дисків, книг і музейних ініціатив.

Ключові слова: Олександр Смик, українська культура, поезія, піснярство, журналістика, регіональна культура, Кременець, Тернопіль, творчий шлях, мистецькі фестивалі, літературна діяльність.

Annotation. The article highlights the life and creative journey of Oleksandr Smyk, a renowned poet-songwriter, cultural figure, journalist, and playwright. His influence on the cultural and artistic life of Ukraine is analyzed, particularly in the context of both regional and national dimensions. The article outlines his role in shaping the artistic landscape of Kremenets, Rivne, and Ternopil, as well as his contribution to the development of Ukrainian culture through literature, music, and civic engagement. The significance of his creative projects such as festivals, music albums, books, and museum initiatives is examined.

Keywords: Oleksandr Smyk, Ukrainian culture, poetry, songwriting, journalism, regional culture, Kremenets, Ternopil, creative path, art festivals, literary activity.

Олександр Смик народився 26 жовтня 1957 р. у с. Грузьке Кролевецького району Сумської області.

Щодо власної біографії, – пише О. Смик, – то вона типова для мігруючого українця. На відміну від тих, хто шукав власну долю за кордоном, я завжди відчував тяжіння своєї скutoї ріки, і те усвідомлення України дало мені можливість відчувати свою батьківщину на генному рівні хоча душа дозволяла собі бути в постійній міграції. Свій серед чужих, чужий серед своїх. Це, певно, про мене...

У Рівному розпочалася моє формування. Батько викупив половину польського будинку в самім центрі міста, у Кавказькому провулку. Це така собі зелена оаза, закрита високими будівлями. Ну, держава в державі (...) За стіною в нас жили упівці, переселені з Воркути, які відсиділи десятки років у сталінських таборах (...) Це згодом я дізнався, що тьотя Валя була пресовим референтом самого Степана Бандери (...) [4].

Знайомство із сім'єю Каганців мало позитивний вплив на формування світогляду Олександра Смика. Ігор Каганець став автором бестселера «Пшениця без куколю».

– Ой я у такому "хутірському" інтернаціоналізмі і відбувалось моє становлення – продовжує далі О. Смик. – Це згодом я зрозумів, як мені поталанило, адже долі моїх батьків і сусідів уособлювали справжню історію України.

З розумною історією Грушевського я ознайомився вже у 3 класі (...) У 8 класі тодішній парторг школи моя улюблена вчителька російської літератури Тамара Олексіївна Баранова, на свій страх, і, звичайно, неабиякий ризик, дала мені прочитати "Один день із життя Івана Денисовича" Олександра Солженицина. І тим самим розпалила інтерес до історії [5].

Зрештою, прагнення Олександра Смика здобути освіту мало свій закономірний життєвий вектор. Тому спершу навчався в Рівненському педагогічному інституті (1982 р., нині гуманітарний університет), згодом у Київському університеті імені Т. Шевченка на факультеті

журналістики (1986 р., нині національний університет). Працював в інституті слов'язнознавства в м. Рівне.

Журналістика зайняла більш вагоме місце в житті: працював редактором малотиражних видань, газети "Зелений храм" при партії "Зелених", створив власну редакцію газети "Волинські відомості" і постійно друкувався в рівненському тижневику – газеті "Ого".

У місті Кременці проживав з 16 жовтня 2004 року. Організовував у власному помешканні перший приватний будинок творчості "Потік Ірви", біля якого влаштовував "сад скульптур" (2005 р.).

Автор ідеї та куратор втілення проєкту бібліотеки – музею "Літературне Тернопілля" (2012).

З 2010 по 2014 рік працював начальником управління культури і мистецтв Тернопільської міської ради.

Від липня 2015 року – голова обласної організації НСПУ.

Помер 18 травня 2022 року в Тернополі, де похований 20 травня на Микулинецькому цвинтарі.

У ТЕС подано на той час найбільш повну й систематизовану інформацію про життєвий творчий шлях О. Смика. Її автори, І. Дем'янова та Г. Чернихівський, максимально написали про багатогранні напрямки творчого обличчя митця як "культуролога, поета-пісняря, співака, драматурга, громадського діяча [1].

Творча палітра Олександра Смика напрочуд оригінальна й багата: автор концептуальних розробок, музичних фестивалів "Тарас Бульба", "Вивих", "Повстанські ночі", "Лаба", «Золоте Підпілля», «Зелений цвіт – цвіт надії», «Кобзарські сезони Волині», «Я там, де є благословення», поетичних збірок «Пісенька- і -кара» (1990), «Два тіла... Дві душі...» (1993), «Тяжіння скутої ріки» (1995), «Мечений» (1996), «Солов'їний конгрес» (1997), «Штурмує Всесвіт» (1997), «Хрести і перехрестя» (1999), «До тієї гідної любові» (2002), «Кохаю і ненавиджу» (2003), «Я там, де є благословення...» (2005), «Коли розступається небо» (2006), «Україна в мені» (2010), «В любові переможених немає» (2010), «До неба і вище» (2012), «Карамельки світу» (2015), «Для Бога все вчасно» (2017), «Пам'ять Води» (2021), «Шлях серця» (2024), дискографії «Червоне...Чорне...Біле» (2001), «Час для правди юродивих» (2004), «Волинські Афіни» (2005), Зцілення коханням» (2005), «Всеношна для душі» (2007), «Неоголошена війна» (2008), «Відлуння криївки» (2010), «Межа» (2013), «Порохи на сонці» (2015), «Сніги...Сніги...» (2016), фільмографії – пісня «Сніги, сніги» стала саундтреком до фільму «Орест» (2017) з циклу реж. М.Яремчук, "Жива УПА» пісня "Мить" виконується у спільному українсько-молдавському фільмі "Закоханий в гори" (2020) (реж. Б.Голич, С.Шелест), пісня "Пане підпоручнику" стала саундтреком до фільму "Марія" (2021) з циклу реж. М. Яремчук «Жива УПА».

Лауреат премій: «Визнання Краківської конфрадерні поетів» (1997), імені Василя Стуса (2008), імені Братів Лепких (2009), імені Володимира Гнатюка та ін.

В якій мірі легендарне місто Кременець вплинуло на формування різножанрової творчості Олександра Смика, засвідчує Петро Сорока у статті «Мої друзі в життя та літературі»: «Добрих десять років я чув од своїх кременецьких друзів майже неймовірні історії про Олександра Смика і хотів із ним зазнайомитися, та все якось не складалося (...) Сашко був для мене майже легендарною особистістю, і це відчуття з кожним роком посилювалося: бар, поет колекціонер, редактор та бізнесмен, який не ходить із простягнутою рукою по спонсорах, а сам реалізовує різні (...) мистецькі проєкти, вкладаючи в них немалі кошти...

Зазнайомилися ми за незвичайного збігу обставин: Олег Садовський запропонував мені посаду редактора журналу «Тернопільські оголошення» (...) Але за ми встигли зблизитись і здружитися: наші редакційні кабінети були майже поруч. Зближення не розчарувало і не розвіяло ореалу над Сашковою головою: я побачив, який це багатогранний і цікавий чоловік, хоча неймовірно мінливий, стихійний, спонтанний, непередбачуваний. Та саме такі люди мені найбільше подобаються, найдужче притягають... Самою долею вони приречені на метання. І тому О. Смика багато всюди: і в музиці, і в образотворчому мистецтві, і в літературі, і в політиці, в шоу-бізнесі... [8].

До речі, якщо вже бути до кінця відвертим, то треба визнати й те, що Петро Сорока мав за честь друкувати на сторінках: «То матеріали, які вирізнялися з-поміж безлічі статей; безумовно, вишуканий стиль подачі Олександра Смика вражав усіх якимось особливою манерою викладу думок. Навіть інтертекстуальний елемент-заголовок роману Е. Ремарка «На західному фронті без змін» – у руках вправного творця робить його невеличку публікацію навіть після 17 років з часу її друку дуже актуальною». Західний фронт (Слава Богу, поетичний) місцем своєї дислокації цього разу обрав, потерпаючи від спеки і нудьги, Тернопіль. Публічне засідання штабу відбувалося в мистецькому барі «Коза». Безперечно, найкраще місце для бійців-інтелектуалів. (...). Репортаж з передової вів Олександр Смик [6].

Не можна оминати увагою також прагнення літературного оглядача "ТО" розмістити у розділі "Гратуляція" добірку віршів Олександра Смика дуже вишуканою передмовою. Її прикінцевий абзац у повній мірі характеризує творче кредо поета О. Смика: "Жити спокійно і мовчазно у несправедливому і спідленому суспільстві людина із загостреним почуттям справедливості не може. І не буде. Слово поета звучатиме як набат, як виклик, щоб не почували себе комфортно і захищено ті, хто сіє розбрат, беззаконня і хаос. Вони мають знати, що чесний гостре слово дужче за найпотужнішу зброю у світі, тому що тобі яке слово було Богом і залишається Ним... [2].

Дітище О. Смика у Кременці привернуло увагу всеукраїнського інформаційного журналу "CITY LIFE", в якому у рубриці "City art" (Музей САД) авторка Людмила Марчук висвітила хід всеукраїнського мистецького молодіжного пленеру "Мальовнича Україна". Мистецьким керманичем цього проєкту став Олександр Смик, якому вдалося запросити до мальовничого міста художників-живописців та скульпторів з усіх регіонів України. Було тут і творче спілкування, й обмін досвідом, що особливо корисно саме для молодого когорти митців. Тож усього за десять днів невтомної праці митці презентували оновлений на пленері сад скульптур (із пісковика) та художню виставку живопису та графіки [3].

Журнал "Хобі" вразив читачів не тільки десятима сторінками розкішно ілюстрованих світлин про Олександра Смика та його будинок творчості, а в першу чергу талановитою розповіддю (радіше нарисом) відомого тернопільського журналіста Олега Снітовського, який абсолютно переконаний, що «Сад скульптур, оце дітище Олександра, так швидко не відпустять вас зі своїх обіймів (...). Він (О. Смик) більше подібний на оті джерела, що нуртують у навколишніх Кременецьких горах. Потужні, енергійні вони дарують людям життєдайну силу і насагу. Що ж, друже Олександре, нехай ніколи не мліє твоє життєве джерело і шлях твій до людей надалі буде щирим, нелукавим, наповнений вірою, надією та любов'ю» [6].

Смик Олександр Іванович – член національних спілок України: театральних діячів, кобзарів, журналістів, письменників та Всеукраїнської музичної спілки. Вже навіть сам перелік усіх творчих спілок засвідчує багатогранність творчих обдарувань митця. Лауреат премій: "Визнання Краківської конфрадерні поетів (1955), імені Василя Стуса (2008), імені Братів Лепких (2009), імені Володимира Гнатюка – за вагомий внесок у розвиток етнографії та музейної справи (2011), відзнака Тернопільської міської ради I ступеня (2011); Почесна ювілейна відзнака НСПУ з нагоди 30-ї річниці Національна спілка письменників України (2021).

Почесний громадянин міста Тернополя – за вагомий особистий вклад у становлення української державності, вагомий внесок у громадське життя міста, та заслуги перед містом. Мав звання заслуженого діяча мистецтв України. У 2020 році на Алеї зірок у Тернополі встановлена зірка Олександра Смику.

Підсумовуючи значення постаті Олександра Смика в загальноукраїнському та регіональному вимірах, змушені визнати, що штрихи за деталі про рівненський, кременецький та тернопільський періоди життя поета – пісняра поєдналися із згадками про його «маму батьківщину», студентські роки.

Список використаних джерел

1. Дем'янова І., Чернихівський Г., Смик Олександр Іванович «Тернопільський енциклопедичний словник: у 4 т. / ред. Г. Яворський та ін. Тернопіль: Видавничо-поліграфічний комбінат «Збруч», 2008. Т.3. : П-Я. С. 299–300. 708 с.

2. Гратуляція. Серце, віддане на розрив. Олександр Смик. *Тернопільський оглядач*. № 38 (48) від 24 жовтня 2008. С. 46.
3. Марчук Л. Територія Вільних Муз., «CITY LIFE» №9 (26) жовтень 2006. С. 78.
4. Смик О. Для Бога все вчасно [вистояне] : поезія / О. Смик. Тернопіль: навчальна книга. Богдан, 2017. 352 с.
5. Смик О. Для Бога все вчасно [вистояне] : поезія / О. Смик. Тернопіль: навчальна книга. Богдан, 2017. 338 с.
6. Смик О. На західному фронті без змін. *Тернопільський оглядач*. № 28(38) від 15 серпня 2008 С. 13.
7. Снітовський О. Йому потрібно зовсім небагато хобі. Вересень 2006. С. 16–25.
8. Сорока П. Мої друзі в житті та літературі. *Літературний Тернопіль*. № 1. 2011. С. 84–86.

УДК 821.111(73).09

Сорока Дарина,
здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти 11-А групи
Науковий керівник:
асист. Собчук Ольга

ТВОРЧІСТЬ АГАТИ КРІСТІ КРИЗЬ ПРИЗМУ РОМАНУ «УБИВСТВА ЗА АЛФАВІТОМ»

Анотація. У статті розглядається жанр детективу як один із найпопулярніших напрямів у світовій літературі ХХ століття. Особливу увагу приділено творчості Агати Крісті – однієї з найвідоміших представниць класичного детективу. Аналізується роман «Убивства за алфавітом» як приклад майстерного поєднання логічного мислення, психологізму та класичних елементів жанру. Авторка статті висвітлює особливості побудови сюжету, а також вплив твору на розвиток жанру в цілому.

Ключові слова: класичний детектив, англійська література, Агата Крісті.

Annotation. The article considers the genre of detective as one of the most popular trends in world literature of the twentieth century. Particular attention is paid to the work of Agatha Christie – one of the most famous representatives of the classic detective. The author of the article highlights the features of the plot construction, as well as the influence of the work on the development of the genre as a whole.

Keywords: classic detective, English literature, Agatha Christie.

Постановка проблеми. Детектив як літературний жанр посідає особливе місце у світовій художній традиції, відображаючи суспільні уявлення про правосуддя, мораль, інтелектуальне протистояння добра і зла. У цьому контексті творчість Агати Крісті, визнаної представниці детективного жанру, набуває особливої значущості. Її романи не лише задовольняють читацький інтерес до інтриги й загадки, а й репрезентують глибоке знання людської психології, особливості побудови логічного розслідування та досконалу літературну форму. Роман «Убивства за алфавітом» є яскравим прикладом класичного англійського детективу, в якому поєднуються витонченість сюжету, психологізм і соціальні акценти.

Зв'язок із важливими завданнями. Стаття сприяє глибшому розумінню механізмів побудови інтриги, логіки наративу та особливостей інтелектуального конфлікту в межах жанру, що є актуальним для формування сучасного уявлення про літературну норму і жанрову спадщину. Тож, актуальність дослідження полягає у необхідності глибшого осмислення внеску Агати Крісті у формування жанрових канонів детективної літератури, а також у вивченні еволюції читацького сприйняття детективу як культурного феномена.

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Особливості жанру детективного роману вивчають такі дослідники, як П. Вінкс, Л. Кицак, Н. Кукса, О. Харлан,

С. Філоненко та ін. У їхніх працях простежується увага до еволюції структури детективу, взаємодії логіки та інтуїції в розслідуванні, а також до соціокультурних функцій жанру. Творчість Агати Крісті досліджували такі науковці, як К. Демченко, С. Джералд, С. Найт, М. Прістман, М. Прічард та ін., які акцентують на новаторстві авторки, гнучкості її стилю та глибокому психологізмі персонажів. Незважаючи на значну кількість наукових праць, дослідження роману «Убивства за алфавітом» як прикладу модернізації класичного детективу залишається актуальним, особливо в аспекті аналізу структури, мотивів серійного злочину та впливу твору на подальший розвиток жанру.

Мета статті – проаналізувати особливості жанру детективу на прикладі творчості Агати Крісті, зокрема її роману «Убивства за алфавітом», з метою з'ясування специфіки авторського стилю, побудови сюжету та впливу твору на формування уявлень про класичний детектив у світовій літературі.

Виклад основного матеріалу. Детективна література як окремий жанр сформувалася у XIX столітті на перетині інтересу до логіки, психології та суспільного порядку. Її витoki пов'язують із розвитком індустріального суспільства, зростанням міст і ускладненням соціальних відносин, що викликало потребу в образі персонажа, здатного навести лад у хаосі численних випадків злочинності, з одного боку, і слабкої системи правопорядку, з іншого. Першими класичними прикладами детективних творів вважаються новели американського письменника Едґара Аллана По, серед яких «Убивства на вулиці Морґ» (1841), «Таємниця Марі Роже» (1843), «Викрадений лист» (1844), які об'єднані спільним персонажем, першим у світовій літературі персонажем-детективом Огюстом Дюпеном [4, с.195].

У другій половині XIX століття детективний жанр набуває нових рис у творчості Артура Конан Дойла, автора серії оповідань про Шерлока Холмса – культового персонажа для численних поколінь. Саме образ Холмса, заснований на принципах дедукції, раціональності та уважності до деталей, стає канонічним для подальших представників жанру. Конан Дойл заклав основи структури детективного твору: наявність злочину, розслідування, поступове збирання доказів, кульмінаційне розкриття злочинця.

На зламі XIX – XX століть детектив перетворюється на один із провідних напрямів масової літератури. У період між двома світовими війнами формується так званий «золотий вік» детективу, коли з'являються автори, що встановлюють нові жанрові стандарти. Серед них – Агата Крісті, Гілберт Честертон, Дороті Л. Сеєрс, Джозефін Тей, які зосереджують увагу на інтелектуальній грі з читачем, витончених сюжетах та моралі.

Аналізуємо, що детектив (*detectio* з лат. «розкриття») – це різновид художньої пригодницької літератури, в основі якого лежить розслідування злочину, зазвичай убивства, із залученням логічного мислення, дедукції, аналізу фактів і мотивів [1, с. 271]. Основною рушійною силою сюжету є загадка, яку необхідно розгадати: хто вчинив злочин, яким способом і чому. Визначальною рисою жанру є наявність інтелектуального протистояння між злочинцем і слідчим, що веде до поступового викриття істини. Структура класичного детективу є чітко визначеною і включає:

- а) експозицію, в якій подаються умови та дійові особи;
- б) злочин або інше таємниче явище;
- в) розслідування, що передбачає опитування свідків, збирання доказів, логічне мислення;
- г) розв'язку, де відбувається несподіване, але логічно обґрунтоване викриття злочинця [5].

Погоджуємось, що така структура забезпечує жанрову стабільність, але водночас надає авторам широкий простір для інтерпретації, варіацій і творчих новацій. Часто сюжет будується таким чином, щоб вводити читача в оману, створювати численні припущення і змушувати його самостійно шукати відповіді, що робить процес читання особливо захопливим.

Окрім цього, читачів приваблює можливість логічної співучасті в розслідуванні, передбачення мотивів і дій персонажів, а також моральне задоволення від відновлення справедливості – навіть у вигаданому світі. Разом із цим детектив виконує і пізнавальну

функцію, знайомлячи широкі маси населення з особливостями правової системи, криміналістики та поведінки людей у критичних ситуаціях.

У сучасній культурі детективний жанр зберігає свою актуальність і багатформатність. Він активно розвивається не лише в літературі, а й у кіно, серіалах, відеоіграх. Детектив адаптується до нових соціальних контекстів та потреб, часто поєднуючись з іншими жанрами (наприклад, трилером, психологічною драмою, фантастикою) та відображає актуальні питання сучасності: від технологічних злочинів до соціальної нерівності. Його гнучкість, універсальність і здатність до оновлення забезпечують стабільний інтерес до жанру впродовж століть.

Сучасній популярності жанру детектива, передусім, варто завдячувати титанічній праці класиків даного напрямку, що сформували детектив у такій формі, яка уже вважається канонічною для нас. Найбільш поважне місце належить королеві детективів, англійській письменниці XX століття – Агати Крісті. Її внесок у розвиток детективної прози важко переоцінити: понад 68 романів і збірок, 17 п'єс, переклади на більш ніж сотню мов, мільйони проданих примірників, усе це свідчить про феномен популярності та універсальності її літературної спадщини. Крісті утвердила модель «логічного детективу», в центрі якого загадка злочину і поступове її розгадування шляхом дедукції. Попри те, що її твори були невеликі за обсягом, вона майстерно поєднала чітку, але доволі просту композиційну побудову з тонкою психологічною грою, пропонуючи читачеві захопливу історію, сюжет якої затягує з перших хвилин [3]. Одне з найпочесніших місць у творчому доробку Крісті посідає роман «Убивства за алфавітом» («The ABC Murders»), написаний у 1936 році [2]. Це один із найбільш новаторських творів у детективному доробку письменниці, що вирізняється нетиповою для класичного детективу структурою, елементами психологічного трилера та глибшою розробкою теми масового вбивства.

Свої твори письменниця нерідко вибудовувала за принципом шахової партії з послідовним відкриттям фігур, зміщенням акцентів та несподіваним фіналом. Помічаємо, що час у романах письменниці окреслено не чітко: це може бути один день, що підтверджується романом «Убивства за алфавітом», кілька годин або розтягуватися на довгі місяці [3, с. 176].

Ще однією характерною рисою творчості Агати Крісті є майстерність у створенні яскравих і незабутніх образів головних персонажів її детективів. Це яскраво проявляється, зокрема, в образі Еркюля Пуаро з роману «Убивство за алфавітом» – бельгійського сищика з витонченими манерами, а також у постаті міс Марпл, проникливої старенької, яка розплутує злочини у провінційному середовищі. Ці персонажі не лише стали літературними іконами, але й втілюють різні моделі мислення та стратегії розслідування у тому середовищі, де вони опинилися.

Сюжет детективної розповіді «Убивство за алфавітом» авторка будує навколо серії загадкових убивств, об'єднаних спільною ознакою – іменами жертв та назвами міст, які починаються на відповідні літери алфавіту (А, В, С, D). Важливо зауважити, що кожне вбивство відповідає певній літері (А – Андовер, В – Бексгілл, С – Чертсі тощо), що, вважаємо, задає читачеві очікування серійності та візуальної впорядкованості злочинів. Припускаємо, що така композиція створює ефект фатальної неминучості та занурює читача у світ, де панує формальна логіка, яка згодом виявляється хибною. Крісті навмисно грається з уявленням про раціональність як основу детективного мислення: структура алфавіту слугує не способом впорядкування, а механізмом маскування справжнього мотиву.

Головний персонаж, детектив Еркюль Пуаро, отримує загадкового листа-попередження про вбивства, які стаються почергово у низці англійських міст. Таємничий злочинець на місці злочину залишає свою візитну картку залізничний путівник «ABC Guide». Однак за ширмою здавалося серійного маньяка-убивці ховається набагато глибший сюжетний поворот, що пов'язаний з більш корисливими мотивами [5]. Коренем злочину в романі Крісті насправді, на наш погляд, є людська жадібність та жага до збагачення, у даному випадку в обличчі Франкліна Кларка, молодшого брата одного із чотирьох жертв, який задумав усунення свого родича заради численного майна.

Уважаємо, що особливістю роману є застосування подвійної перспективи оповіді – від імені капітана Гастінгса, який є опосередкованим свідком подій, та через вставки, що передають внутрішній стан і мотиви ймовірного злочинця. Такий прийом сприяє поглибленню

психологічного виміру твору, формує інтенсивну інтригу та вказує на зміну фокусування у детективному жанрі, від чистої логіки до вивчення внутрішнього світу персонажів.

Також варто зазначити, що Агата Крісті у цьому творі усвідомлено руйнує стереотип про «випадковість» жертв у серійних убивствах. Застосовуючи прийом «злочину під прикриттям», вона вводить читача в оману: під виглядом безсистемної серії приховано глибоко особисту мотивацію – уже згадану боротьбу за спадщину. Таким чином, Крісті не лише використовує класичну схему детективу «злочин – розслідування – викриття», а й демонструє, наскільки легко можна маніпулювати очікуваннями, як персонажів, так і самого читача.

Окремо слід звернути увагу на образ Еркюля Пуаро, який у цьому романі функціонує не лише як «ідеальний детектив», а й як мислитель-гуманіст, що намагається зрозуміти природу зла. Його роль змінюється: він вже не просто вирішує головоломки, а й аналізує логіку ірраціональних дій, ставлячи під сумнів саму можливість абсолютного порядку в суспільстві. У свою чергу оповідач в обличчі Артура Гастінгса виконує кілька функцій: по-перше, він «очі читача», адже його роздуми відображають типову реакцію пересічної людини. По-друге, він створює контраст із Пуаро, демонструючи, наскільки непросто досягнути глибини дедуктивного методу. На противагу образом протагоністів виступають два антагоніста Александр Бонапарте Каст (А.В.С) та Франклін Кларк [6]. Образ Каста доволі багатогранний: він одночасно жертва й інструмент злочину. Через його постать Агата Крісті піднімає тему маніпуляції та зловживання довірою. Фактично, образ Каста є літературною реалізацією страхів суспільства перед непередбачуваністю та хворобливою одержимістю.

Водночас, справжній антагоніст твору – освічений, чарівний, зовні спокійний, постає в образі доброзичливого родича вбитого сера Артура Кларка. «Обличчя» Франкліна Кларка побудовано на парадоксі: раціональний інтелект поєднується з цинізмом та відсутністю емпатії. Кларк є символом внутрішньої загрози, що маскується під соціальну норму. Він демонструє, що злочин не завжди вчиняє «очевидно підозрілий» тип, навпаки, найбільшу небезпеку несе добре замасковане зло.

Роман Агати Крісті «Убивства за алфавітом», на наш погляд, має важливе значення для історії детективної літератури з кількох причин. По-перше, А. Крісті показала, як традиційні елементи жанру можна модернізувати без втрати напруги й логічності. По-друге, авторка переосмислює роль детектива, адже Пуаро тут не лише «розв'язувач» таємниць, але й аналітик людської поведінки, що відображає гуманістичну тенденцію в літературі міжвоєнного періоду. І нарешті, по-третє, роман посприяв переходу від простої сюжетної формули до складної психологічної побудови, що згодом буде підхоплено багатьма авторами кримінальної прози у всьому світі.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Детективна література посідає чільне місце у світовому культурному просторі як жанр, що поєднує елементи розваги, інтелектуальної гри та людської моралі. Вона не лише задовольняє читачий інтерес до загадок і розслідувань, але й відображає глибинні етичні та психологічні проблеми суспільства. Належне місце у літературній спадщині посідає роман А. Крісті «Убивства за алфавітом», котрий є яскравим прикладом творчої інновації в межах усталених жанрових норм. Залучення нетипової структури, подвоєної перспективи оповіді, теми серійного злочину та нових підходів до психологізму виводять цей твір за межі традиційного розуміння «кімнатного» детективу. Він засвідчує прагнення авторки розширити жанрові рамки і заглибитися в природу зла та людської поведінки. Отже, дослідження творчості Агати Крісті, зокрема її роману «Убивства за алфавітом», дає змогу не лише глибше зрозуміти механізми побудови класичного детективу, а й осмислити соціокультурні процеси, які формували його популярність. Її спадщина зберігає естетичну й інтелектуальну цінність у сучасному світі, де пошук істини, логіка та справедливість залишаються одними з ключових орієнтирів для людини.

Список використаних джерел

1. Ковалів Ю. І. Літературознавча енциклопедія : у двох томах. Т. 1. Київ : Видавничий центр «Академія». 2007. 608 с.
2. Крісті Агата. Убивство за абеткою. Харків : КСД, 2023, 288 с.

3. Кушнірова Т. В., Пругло А. О., Сенчук О. О. Особливості авторського стилю Агати Крісті. *Молодий вчений*. 2019. № 5(1). С. 174–177.
4. Оренчак О. О. Англійський класичний детектив: жанрова генеалогія. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Філологія*. 2023. № 61. С. 192–196.
5. Яковлєва О. В. Текстові функції поетонімів (на матеріалі англомовного твору А. Крісті «Вбивство за Алфавітом»). *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки*. 2015. Випуск 38. С. 372–374.
6. Tasmayys O. O. The development of a detective story in cultural and historic perspective. *Науковий журнал Львівського державного університету безпеки життєдіяльності «Львівський філологічний часопис»*. 2023. № 13. С. 180–184.

УДК 504.054:574.5:502.55

Шуварівська Валентина,
здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти 31-А групи
Науковий керівник:
к. філол. н. Завадський Юрій

ХУДОЖНІЙ СИМВОЛІЗМ У ТВОРЧОСТІ ТОМАСА СТЕРНЗА ЕЛІОТА ТА ПАВЛА ТИЧИНИ

Анотація. У статті здійснено порівняльний аналіз відображення модерністських тенденцій та національної ідентичності у поезії Т. С. Еліота та П. Тичини. Досліджено їхні новаторські методи, філософські ідеї та відображення духовних пошуків епохи через призму кризи ідентичності та емоційного напруження ліричних героїв. Проаналізовано використання художнього психологізму та символізму образів як засобів відображення внутрішнього світу людини в умовах модернізму.

Ключові слова. Томас Стернз Еліот, Павло Тичина, модернізм, національна ідентичність, криза духовності, відчуження, втрата ідентичності, емоційне напруження, художній психологізм, символізм.

Annotation. The article provides a comparative analysis of the reflection of modernist tendencies and national identity in the poetry of T.S. Eliot and P. Tychnina. It explores their innovative methods, philosophical ideas, and the reflection of the era's spiritual quests through the prism of identity crisis and emotional tension of lyrical heroes. The use of artistic psychologism and symbolism of images as means of reflecting the inner world of a person in the context of modernism is analyzed.

Keywords. Thomas Stearns Eliot, Pavlo Tychnina, modernism, national identity, crisis of spirituality, alienation, loss of identity, emotional tension, artistic psychologism, symbolism.

У сучасній літературознавчій та культурологічній науці проблема дослідження поетичної спадщини Т.С. Еліота та Павла Тичини постає як важливий об'єкт аналізу, що відображає складні духовні пошуки особистості та трансформаційні соціально-політичні процеси у їхній творчості. Однак, відсутність порівняльного аналізу відображення модерністських тенденцій та національної ідентичності у поезії цих двох видатних митців становить значну прогалину в сучасному науковому дискурсі. Питання, яке потребує дослідження, полягає у порівняльному аналізі новаторських поетичних методів, філософських ідей та відображення національного духу у творчості Еліота та Тичини, які, на перший погляд, представляють собою різні літературні традиції та культурні контексти. Через призму цього порівняння можна розглянути, як відбувається концептуалізація модернізму та національної самобутності як ключових елементів поетичного вираження, що, у свою чергу, відображає та формує розуміння інтелектуальних і духовних пошуків епохи та специфіки національного світобачення в літературній реальності обох поетів.

Обидва автори, Томас Стернз Еліот та Павло Тичина, у своїй творчості відображають кризу духовності та відчуження особистості, що є ключовими проблемами епохи модернізму.

У ранній поезії Еліота, зокрема у збірці «Пруфрок та інші спостереження» (1917), відчуття ізоляції та безсилля особистості перед абсурдом міського життя підсилюється через фрагментарність та розірваність свідомості ліричного героя («Ми – порожні люди, ми – опудала» (Еліот, «Порожні люди»)). У поезії Тичини періоду «Сонячних кларнетів» (1918), навпаки, панує відчуття гармонії з природою та космічної єдності, однак і в його пізнішій творчості простежується трагізм розірваної особистості під тиском ідеологічного середовища («І раптом небо – чорний гнів!» (Тичина, «Пам'яті тридцяти»)) [3]. Обидва автори показують, як соціально-культурний контекст може впливати на внутрішній стан людини, породжуючи відчуття розгубленості, самотності та екзистенційного страху.

Дослідження взаємодії з відчуттям втрати ідентичності розкриває прийоми створення емоційно-насичених образів у їхній поезії. У модерністських творах Еліота та Тичини відчуття роздробленості світу та втрати цілісності особистості є джерелом глибокого психологічного напруження. У поезії Еліота відчуття відокремленості ліричного героя від навколишнього світу («Я не пророк – і це не для мене» (Еліот, «Пісня кохання Дж. Альфреда Пруфрока»)) породжує страх перед неможливістю самовизначення. Аналогічно, у пізній ліриці Тичини автор описує внутрішній конфлікт митця, змушеного пристосовуватися до вимог тоталітарного режиму, що призводить до втрати автентичності («Душа моя – то клавіші розбиті» (Тичина)). Цей постійний внутрішній тиск, породжений соціально-політичним контекстом, підсилює відчуття безпорадності та страху перед втратою власного «я». Такі образи сприяють підсиленню емоційного впливу на читача шляхом передачі атмосфери розчарування, внутрішньої боротьби та трагізму, спричиненого відчуженням особистості в умовах епохи.

На наше переконання, емоційне напруження ліричних героїв є важливою складовою відображення духовних пошуків та трагізму епохи в поезії Т. С. Еліота та Павла Тичини. У ранній поезії Еліота ліричний герой переживає глибоке почуття відчуження, інтелектуальної розчарованості та екзистенційної тривоги, що проявляється у фрагментарності його внутрішнього світу та нездатності до дії. У «Пісні кохання Дж. Альфреда Пруфрока» герой відчуває паралізуючий страх перед життям та неможливість виразити себе. У поезії Тичини, особливо в період «Сонячних кларнетів», панує піднесений емоційний стан, проте згодом у його творчості з'являються нотки трагізму, внутрішньої боротьби та роздвоєності особистості під тиском зовнішніх обставин. Описи емоційного стану ліричних героїв сприяють глибшому розумінню читачем складності їхнього внутрішнього світу та трагедії епохи [1]. Звідси, можна зробити висновок, що обидва автори, кожен у свій спосіб, ефективно використовують опис емоційного напруження своїх ліричних героїв та їхню реакцію на внутрішні та зовнішні конфлікти для досягнення глибокого емоційного впливу на читача та відображення духовних пошуків свого часу.

Аналізуючи відображення кризи ідентичності у творчості Т. С. Еліота, можна застосувати концепцію «втраченого покоління», що характеризує духовну дезорієнтацію та відчуження інтелектуалів після Першої світової війни. У поемі «Порожні люди» це проявляється у відчутті безсилля, духовної спустошеності та фрагментарності свідомості ліричних героїв, які не можуть знайти сенсу в сучасному світі. З точки зору філософії екзистенціалізму, поезія Еліота особливо підкреслює трагізм самотності людини, її закинутість у абсурдному світі та неможливість знайти опору в традиційних цінностях. Це екзистенційне відчуження є центральним аспектом страждань його ліричних героїв та визначає їхню нездатність до справжньої комунікації та дії [2].

Натомість, поезія Павла Тичини періоду 1930-х років порушує актуальну проблему деформації особистості під тиском тоталітарної ідеології, що підтверджується дослідженнями про вплив політичного режиму на творчість митців. Ці дослідження виявляють значну поширеність явищ примусу до ідеологічної відповідності, що проявляється у різноманітних формах цензури та самоцензури. Більшість митців (якщо узагальнити тенденцію) стикалися зі словесними вимогами, критикою, замовчуванням та використанням ідеологічно забарвленої лексики, наприклад, у пізній ліриці Тичини [4].

Загалом, творчість Т. С. Еліота та Павла Тичини використовує мову та поетичні образи як важливий художній засіб для відображення духовних пошуків, відчуття кризи та трансформацій епохи. Еліот через складну метафоричність, інтертекстуальність та

фрагментарність мови підкреслює розірваність свідомості та інтелектуальну напругу своїх ліричних героїв, їхню втрату орієнтирів у модерному світі. Тичина, особливо в ранній період, через музичність вірша, яскраві образи природи та символізм кольорів створює відчуття гармонії та космічної єдності, проте згодом його поезія зазнає змін, відображаючи трагізм історичних подій та внутрішню боротьбу митця. Обидва автори майстерно використовують мовні засоби для занурення читача у світ своїх переживань та ідей, посилюючи емоційний та інтелектуальний вплив їхньої поезії.

Отже, аналіз творчості Т. С. Еліота та Павла Тичини з точки зору художнього психологізму та символічного значення образів виявляє схожість у прагненні авторів відобразити складний внутрішній світ людини та духовні пошуки епохи. У поезії Еліота глибоко досліджується психологія ліричного героя, його відчуття розчарування, інтелектуальної втоми та екзистенційної тривоги, що є ключовим елементом його модерністського світобачення. Розкриття його внутрішніх конфліктів та реакцій на абсурдність сучасного світу є центральним аспектом його поезії. У поезії Тичини, особливо раннього періоду, можна простежити глибоке переживання єдності з природою та світом, проте згодом з'являються мотиви внутрішньої боротьби та трагізму. Образи в поезії обох авторів несуть символічне навантаження, підкреслюючи їхні філософські та емоційні ідеї та впливаючи на сприйняття їхньої творчості читачем. Обидва поети, кожен у свій спосіб, використовують художній психологізм та символіку образів для створення емоційно насичених віршів та дослідження тем духовної кризи, відчуження та пошуку сенсу в переломні моменти історії. Це підкреслює важливість аналізу літературних творів для розуміння методів відображення внутрішнього світу людини та складних соціально-культурних процесів в літературі модернізму.

Список використаних джерел

1. Тичина П. (1918). Сонячні кларнети. Київ.
2. Eliot, T. (1917). Prufrock And Other Observations. London.
3. Життя та творчість Павла Тичини.
URL: <https://www.ukrlib.com.ua/referats/printit.php?tid=12287> (дата звернення 18.04.2025)
4. Кісельова Л. Логодія українського модернізму: Тичина, Свідінський, Осмакча: підручник. Київ : Освіта, 2018. С. 118–126.

УДК 82.09(410.1)(092)

Яворська Ольга,
здобувачка другого (магістерського)
рівня вищої освіти 11-УЗм групи
Науковий керівник:
д. філол. н., доц. Назарець Віталій

ОСОБЛИВОСТІ ДЕТЕКТИВНОГО СЮЖЕТУ В ОПОВІДАННІ АРТУРА КОНАНА ДОЙЛА «ПІСТРЯВА СТІЧКА». ПРОБЛЕМИ ЗЛОЧИНУ І ПОКАРАННЯ

Анотація. У статті досліджено ключові елементи детективного сюжету, представлені в знаменитому оповіданні Артура Конан Дойла «Пістрява стрічка». Аналізується роль Шерлока Холмса як геніального детектива, який використовує логіку та дедукцію для розкриття загадкового злочину. Особливу увагу приділено символізму пістрявої стрічки, яка не лише є важливим об'єктом у розслідуванні, а й відображає глибокі психологічні та моральні аспекти. У статті також розглянуто проблему злочину і покарання, запитання про справедливість й етичні дилеми, що виникають у процесі розслідування. Висвітлені теми залишають читача з роздумами про складність людської природи та межі між добром і злом.

Ключові слова: Артур Конан Дойл, детективний жанр, «Пістрява стрічка», символізм, злочин, покарання.

Annotation. *The article examines the key elements of the detective story presented in Arthur Conan Doyle's famous story «The Speckled Ban». The role of Sherlock Holmes as a brilliant detective who uses logic and deduction to solve a mysterious crime is analyzed. Particular attention is paid to the symbolism of the speckled ban, which is not only an important object in the investigation, but also reflects deep psychological and moral aspects. The article also examines the problem of crime and punishment, raising questions about justice and ethical dilemmas that arise in the investigation process. The topics covered leave the reader with reflections on the complexity of human nature and the line between good and evil.*

Keywords. *Arthur Conan Doyle, detective genre, «The Speckled Ban», symbolism, crime, punishment.*

Постановка проблеми. Тема детективу як одного з найбільш захопливих жанрів у літературі є популярною серед зарубіжних науковців, проте менш дослідженою у вітчизняному літературознавстві. Артур Конан Дойл зробив революцію в детективній літературі завдяки Шерлоку Холмсу. Його історії поєднували логіку, науку та захоплюючі таємниці, створили ключові стандарти, такі як геніальний детектив і його вірний помічник. Холмс став іконою, надихнувши незліченну кількість письменників і вплинувши на реальну криміналістику. Його новітні прийоми та яскравий Лондон захопили читачів, що призвело до різкого зростання популярності детективної літератури та формування жанру для майбутніх поколінь.

Проте, через легкодоступність та велике різноманіття літературних жанрів, що дають нам сучасні письменники, люди двадцятого століття почали втрачати інтерес до класичної літератури надаючи перевагу творам сьогодення. Такий стан проблеми засвідчує не тільки актуальність, але й вагомість збільшення уваги до детективного жанру, творчої спадщини та особистості письменника, а також його творів.

Мета дослідження. Розглянути зарубіжний детектив як один із унікальних прозових жанрів. Дослідити прийоми детективного жанру в творах Артура Конан Дойла, зокрема в «Пістрівій стрічці». Проаналізувати проблематику твору.

Виклад основного матеріалу. Заслуга А. Конан Дойла полягає у створенні романтичного детективного твору — повісті та новели. Новели А. Конан Дойла про Шерлока Холмса знаменували собою важливий етап у розвитку детективу. Всі письменники, що виступали в цій галузі, зазнали впливу образу Холмса, і у своїх творах або йшли за А. Конан Дойлем, або, відштовхуючись від образу Холмса, намагалися створити щось протилежне йому. У своїх дослідженнях Л. Расевич пише, що: «у багатьох творах, як і раніше, діє приватний детектив. Він бореться за торжество добра, він — вільний, відповідає за все лише перед своїм сумлінням, інколи вступає у конфлікт із офіційною поліцією. Своєрідною реакцією на романтичний образ Холмса була явна невиразність, приземленість детективів у А. Д. Моррісона, баронеси Оржі та ін.» [2, с. 64].

Новаторська, переконлива та повна інновацій творчість Артура Конан Дойла виходить за межі літературних норм його епохи. Письменник вміло поєднує криміналістику, захоплюючі оповіді та образи складних героїв, що запам'ятовуються. «Його розповіді дихають яскравістю та жвавістю, переносячи читача в саме серце загострюючої драми. Артур Конан Дойл наче відкриває двері в п'яний світ розкриття злочинів, запрошуючи нас прогулятися разом із Шерлоком Холмсом туманними та похмурими романтичними вулицями вікторіанського Лондона» [1].

Головними рисами детективної літератури є орієнтація на масового читача, комунікативна мета, розважальність, відмова від використання мови художньої літератури із її метафоричністю, символічністю, образністю (мова творів зумовлена винятково прагматичними функціями повідомлення) на користь мови нейтральної. Іншою важливою якістю є спрямованість на читацький успіх.

Щодо структури детективного твору, як зазначає Р. Кнох: «традиційно виокремлюються три етапи: загадка (зазвичай це злочин), перебіг розслідування та викриття (тобто розкриття злочину). Ці елементи відповідають властивим будь-якому художньому твору елементам: зав'язці, кульмінації та розв'язці. Їхня послідовність може бути порушена, як це відбувається у перевернутих детективах» [4].

Оповідання Артура Конан Дойла "Пістрява стрічка" є яскравим прикладом класичного детективного жанру, що демонструє прикметні риси його сюжету.

Центральним елементом сюжету є **незвичайний злочин**. Смерть жінки, яка стала жертвою загадкових обставин, створює атмосферу інтриги та напруги. Це не просто вбивство, а ситуація, в якій детективу потрібно розплутати складний клубок подій. Справу **злочину** веде знаменитий детектив Шерлок. Його методи дедукції та логічного мислення складають головну лінію сюжету. Холмс уважно аналізує деталі, які інші можуть не помітити, що підкреслює його геніальність та унікальний підхід до розслідувань. Оповідачем виступає Ірнест Ватсон, друг Холмса, в свою чергу це додає особливого шарму розповіді. Його щире захоплення Холмсом дозволяє читачеві пережити події через призму вражень Ватсона, що створює глибше емоційне залучення.

Символізм пістрявої стрічки в оповіданні Артура Конан Дойла відіграє ключову роль у розкритті злочину, оскільки вона є важливим елементом сюжету. Стрічка слугує візуальним знаком, асоційованим зі смертю жінки, підкреслюючи загадковість і таємницю, що оточує події. Вона вказує на особисті мотиви злочинця, стаючи частиною контексту, що дає пояснення, чому сталися трагічні події. Стрічка надає Холмсу важливу підказку, завдяки якій він розкриває зв'язок між жертвою та злочинцем, що, в свою чергу, веде до істини. Крім того, стрічка може символізувати емоційні переживання героїв, такі як почуття провини або страху, що додає глибини розумінню мотивів злочину. Таким чином, пістрява стрічка є не лише фізичним об'єктом, а й важливим символом, що сприяє розкриттю злочину та розумінню психології персонажів. Нарешті, як і в багатьох творах Дойла, фінал виявляється **неочікуваним**. Розв'язка, що змінює сприйняття всього сюжету, підкреслює майстерність автора у створенні інтригуючих та заплутаних історій.

Одна з центральних проблем твору – це питання справедливості у вирішенні злочинів. Злочин, про який розповідається в оповіданні, тягне за собою серйозні моральні та етичні питання, пов'язані з правосуддям та покаранням. Злочин у жанрі детективу, це явище, в якому беруть участь дві сторони – злочинець та жертва. Кожну з них до цього процесу призводять певні обставини, які створюють мотив злочину.

В. Просцевічус наголошує, що: «закон як такий, і писаний, і неписаний, не знає зовнішніх перешкод, що можуть обмежити його застосування. Закон писаний може вступити в конфлікт тільки із законом не написаним. Початкову напругу детективного конфлікту можна в такому ракурсі трактувати як напругу між спонтанною жагою справедливості, згідно з неписаним законом, і відносним (тимчасовим) безсиллям закону писаного. За такого підходу формується уявлення про переважно етичний зміст детективу (перемога добра над злом, закону над злою волею тощо). Звичайне вирішення цього конфлікту припускає твердження одного з типів законності як пріоритетного в тій чи тій ситуації» [3].

Щодо образу Шерлока, то в першу чергу автор звеличує індивідуальне, безмежні можливості людини, її здатність до самозростання та самореалізації, завдяки чому Холмс став еталоном сильної, багатосторонньої, успішної особистості, яка завдяки винятковій силі здорового глузду і розвитку власного інтелектуального потенціалу може знайти вихід із найскладніших ситуацій, чим стає на порядок вище від решти – маси.

Антагоністом у творах про Шерлока Холмса є злочинець, якого з жертвою пов'язує темне минуле, яке «спливає» під час розслідування. У розповідях Конан Дойла злочинець «вибивається» з кола дійових осіб, які могли вчинити злочин і на нього падає менше підозри, ніж на інших. «Конан Дойл відходить від канону детективу, згідно з яким це людина з приємною зовнішністю і незаплямованою репутацією, і детектив витрачає великі зусилля, щоб побачити за цією маскою хитрого, жорстокого, винахідливого супротивника» [5]. У «Пістрявій стрічці» таким антагоністом є Ройлотт, лікар із сумнівним минулим, який робив дивні зміни в будинку, спілкувався з місцевими циганами, утримував екзотичних тварин. Під час розслідування Холмс відкриває низку підказок, у тому числі вентилятор, який з'єднує кімнату Хелен з кімнатою Ройлотта. Драматична кульмінація засвідчує, що «пістрява стрічка» – смертоносна змія, яку Ройлотт використав у своїй зловісній змові проти Хелен. Історія поєднує в собі елементи таємниці, небезпеки та класичної битви розуму між Холмсом і кмітливим злочинцем, що робить її квінтесенцією детективної літератури.

Як засвідчує автор, жага до спадщини, влади, майна часто перевершує цінності, які традиційно стоять на чолі сімейних відносин – любов, щастя, підтримку. Так, ними нехтує герой оповідання і отримує справедливе покарання. Він гине від тієї «зброї», яку вигадав сам. Тут ніби спрацював закон справедливості або бумеранга – один з найважливіших законів Всесвіту. Як підтверджує історія, він існував ще в стародавні часи. Цей закон міг мати різне трактування, але сенс був завжди один, а саме: все повертається. Все, що ми робимо, погане або хороше, нам обов'язково повернеться. Проходить деякий час і людина опиняється в аналогічній ситуації, але вже в ролі жертви, що і трапилось із героєм твору Артура Конан Дойля «Пістрява стрічка».

Висновки. Оповідання «Пістрява стрічка» не лише ілюструє характерні риси детективного жанру, але й глибоко досліджує проблему злочину і покарання. Через призму розслідування Шерлока Холмса автор висвітлює моральні та психологічні аспекти, які стоять за вчинками персонажів. Злочин, зображений у творі, спонукає читача замислитися над мотивами, що керують людьми, і наслідками їхніх дій. Стрічка, як символ, підкреслює складність емоційних переживань, пов'язаних із провинкою та покаранням. Автор вміло демонструє читачам ідею справедливості і те, як особисті переживання можуть вплинути на рішення про помсту чи прощення. Таким чином, «Пістрява стрічка» є не лише захоплюючим детективом, а й глибоким аналізом людської природи, що робить його актуальним і сьогодні. Твір залишає відкритими питання, які спонукають читача до роздумів про етику, мораль і справедливість у світі, де межа між добром і злом часто є невизначеною.

Список використаних джерел

1. Розгадка інтригуючого життя Артура Конан Дойля. URL: <https://www.adazing.com/uk/unraveling-the-intriguing-life-of-arthur-conan-doyle/> (дата звернення: 15.04.2025).
2. Расевич Л. Еволюция образа Шерлока Холмса у світлі кризи ідеології модерну. *Молодий вчений: наук. журн.* 2013. № 1. С. 63–69.
3. Просцевічус В. Природа детективного оповідання. *Слово і час: наук. журн.* 2015. № 4. С. 43.
4. Knox R. 10 Commandments of Detective Fiction. URL: <https://www.writingclasses.com/toolbox/tips-masters/ronald-knox-10-commandments-of-detective-fiction> (дата звернення: 10.03.2025).
5. Conan Doyle A. Complete works. URL: https://www.arthur-conandoyle.com/index.php/Sir_Arthur_Conan_Doyle:Complete_Works (дата звернення: 13.03.2025).

СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК

***Випуск 21
Частина 1***

Матеріали подані мовою оригіналу

Підписано до друку 22.05.2025 р., Замовлення № 375

Формат 60х84/8. Гарнітура ARIAL

Папір офсетний. Друк офсетний.

Ум. друк. арк. 20,23.

Тираж 100 прим.

Видруковано у видавничому центрі Кременецької
обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка
47003, вул. Ліцейна, 1, м. Кременець

**Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного
реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 6074 від 13.03.2018 р.**