

INDEX  COPERNICUS
INTERNATIONAL

ISSN 2522-1736
ISSN Online 2663-4902

ICV 2018:72.46

Міністерство освіти і науки України

Ніжинський
державний університет
імені Миколи Гоголя

Наукові записки

Психолого-педагогічні
науки

№ 4



Ніжин – 2021

УДК 159.9(05)"540.3"+37(05)"540.3"
НЗ4

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор: Бурназова Віра Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики навчання мистецьких дисциплін, заступник декана з навчально-методичної роботи факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету.

Відповідальний секретар: Демченко Наталія Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Члени редколегії:

Маноліс Дафермос, доцент кафедри психології Критського університету (Ретимно, Греція);

Лосєва Наталія Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Яблочников Сергій Леонтійович, доктор педагогічних наук, професор кафедри інформаційних технологій та аналізу даних Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, член-кореспондент Міжнародної академії комп'ютерних наук і систем;

Міненко Антоніна Олексіївна, доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної та початкової освіти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка;

Корнієнко Інокентій Олексійович, доктор психологічних наук, доцент кафедри психології Мукачівського державного університету;

Шпорун Оксана Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри психології КЗВО «Вінницька академія безперервної освіти»;

Книш Анастасія Євгенівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами Харківського політехнічного інституту.

Збірник включено до переліку наукових видань, публікації яких зараховуються до результатів дисертаційних робіт з педагогіки (Затверджено наказом МОН України від 07.10.2016 р. № 1222).

ISSN 2522-1736

ISSN Online 2663-4902

Рекомендовано Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
Протокол № 5 від 02.12.2021 р.

Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. В. В. Бурназової. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2021. № 4. 118 с.

Адреса видавництва:

вул. Воздвиженська, 3^А, м. Ніжин, Чернігівська обл.,
Україна, 16600.
Тел.: (04631) 7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@ukr.net, www.ndu.edu.ua

**Адреса сайту журналу
у друкованій версії:**

<http://lkr.ndu.edu.ua/index.php/nz/>

Верстка та макетування – **О. В. Борщ**
Літературне редагування – **А. М. Конівненко**

Підписано до друку
Гарнітура Arial
Замовлення №

Формат 60x84/8
Обл.-вид.арк. 11,19
Ум. друк. арк. 14,18

Папір офсетний
Тираж 100 пр.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.

НДУ імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3^А

© В. В. Бурназова, головний редактор, 2022
© НДУ ім. М. Гоголя, 2022

INDEX  COPERNICUS
INTERNATIONAL

ISSN 2522-1736
ISSN Online 2663-4902

ICV 2018:72.46

Ministry of Education and Science of Ukraine

**Nizhyn Mykola Gogol
State University**

Research Notes

**Psychology and Pedagogy
Research**

ISSUE 4



Nizhyn – 2021

Research Notes [Naukovi Zapysky] Nizhyn Mykola Gogol State University

EDITORIAL BOARD:

Editor-in-Chief: Burnazova Vira, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of the theory and methodology of teaching artistic disciplines, Associate Dean of The Faculty of Psychological and Pedagogical Education and Arts, Berdyansk State Pedagogical University.

Executive Secretary: Demchenko Nataliia, Candidate of Pedagogic Sciences (PhD), Associate Professor at the Department of Pedagogy, elementary education and educational of Nizhyn Mykola Gogol State University.

Editorial Board Members:

Manolis Dafermos, Associate professor at the Department of Psychology, University of Crete.

Loseva Natalia, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy, elementary education and educational of Nizhyn Mykola Gogol State University.

Yablochnikov Sergey, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Information Technologies and Data Analysis of Nizhyn Mykola Gogol State University, Corresponding Member of the International Academy of Computer Sciences and Systems.

Minenok Antonina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Preschool and Primary Education, National University «Chernihiv Collegium" of T. G. Shevchenko.

Kornienko Inokentiy, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Psychology, Mukachevo State University.

Shportun Oksana, Doctor of Psychological Sciences, Professor at the Department of Psychology communal institution of higher education «Vinnitsa Academy of Continuing Education".

Knysh Anastasia, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Social Systems Management, Kharkov Polytechnic Institute.

This collection of research is included to the list of scientific periodicals appropriate for publishing the results of dissertation in Pedagogy (According to The Order 1222 of the Ministry of Education and Science, dated October 10, 2016).

ISSN 2522-1736

ISSN Online 2663-4902

The Collection is approved by Scientific Board of Nizhyn Mykola Gogol State University
Record № 4 of Desember 02, 2021.

Research Notes. Series «Psychology and Pedagogy Research" (Nizhyn Mykola Gogol State University) / ed. N34 V. V. Burnazova. Nizhyn: Mykola Gogol NSU, 2021. Issue 4. 118 p.

Publisher's address: 3^A Vozdvyzhenska Str., Nizhyn, Chernihiv Oblast,
Ukraine, 16600
Tel.: (04631) 7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@ukr.net, www.ndu.edu.ua

The website address of the magazine in the print version: <http://lkp.ndu.edu.ua/index.php/nz/>

Page making: **O. V. Borshch**
Copy editor: **A. M. Konivnenko**

Signed to print
Typeface Arial
Order №

Format 60x84/8
publisher's signature 11,19
press sheet 14,18

offset paper
print run 100

Certificate of the Publishing Subject
DK 2137 Dated March 29, 2005

Mykola Gogol NSU, Nizhyn, 3^A Vozdvyzhenska Str.

© Vira Burnazova, Editor-in-Chief, 2022
© Mykola Gogol NSU, 2022

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ○Рік відновлення видання – 1996

Психолого-педагогічні науки, № 4, 2021 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Охріменко Н. П.</i> Теоретичні аспекти художнього краєзнавства	7
<i>Пухтіна Н. П.</i> Спілкування дитини з дорослими в період дошкільного дитинства як наукова та психолого-педагогічна проблема	16
<i>Шевчук М. О.</i> Інформаційна культура вчителя початкових класів: теоретичні аспекти.....	24

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

<i>Бондаренко Ю. І.</i> Дидактичні ігри в процесі вивчення літератури.....	33
<i>Голуб Н. М., Цінько С. В., Голуб А. В.</i> Музична рецензія як жанр тексту.....	43
<i>Мойсєєнко Ю. В.</i> Експериментальне вивчення рівнів сформованості світосприйняття у дітей 5–6 років.....	54
<i>Samoilenko O., Bilousova N., Yarosh O.</i> Formation of healthcare competence of primary school students in studying the integrated course «I am exploring the world»	62

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

<i>Демченко Н. М., Бугаєць Н. О., Голощапова Д. В.</i> Модель дистанційного навчання здобувачів освіти ОП «Початкова освіта» у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя	71
<i>Козир А. В., Кучменко Е. М.</i> Формування виконавської майстерності у студентів з КНР у педагогічних вишах України.....	84
<i>Красницька О. В.</i> Чинники формування педагогічної майстерності викладача вищого військового навчального закладу	90
<i>Таран О. М.</i> Психолого-педагогічні умови розвитку навчальної автономії студентів у процесі вивчення іноземної мови	99

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

<i>Вознюк О. В.</i> Педагогічна діяльність протестантських громад в Україні у другій пол. ХІХ – поч. ХХ ст.....	105
<i>Летичевська О. М.</i> З педагогічної спадщини Григорія Верьовки: методи, учні, традиції	112

CONTENTS

METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

Okhrimenko N. Theoretical aspects of artistic local studies	7
Pykhtina N. Communication of a child with adults in the period of preschool childhood as an academic, psychological and pedagogical problem.....	16
Shevchuk M. Information culture of primary class teacher: theoretical aspects	24

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

Bondarenko Y. Didactic play in the study of literature.....	33
Holub N., Tsinko S., Holub A. Music review as a genre of text	43
Moisieienko Y. Experimental study of the levels formation world perception in children 5–6 years	54
Samoilenko O., Bilousova N., Yarosh O. Formation of healthcare competence of primary school students in studying the integrated course «I am exploring the world»	62

PROFESSIONAL PEDAGOGY

Demchenko N., Buhaiets N., Holoshchapova D. Model of distance learning of students studying in educational program «primary education» in Nizhyn Mykola Gogol State University.....	71
Kozyr A., Kuchmenko E. Formation of executive skills in students from PRC in Pedagogical Higher Education Institutions of Ukraine	84
Krasnytska O. The factors of pedagogical skills formation of Higher Military Educational Institution Teacher	90
Taran O. Psychological and pedagogical conditions for learner autonomy development in the process of studying a foreign language	99

HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

Vozniuk O. V. Pedagogical activity of protestant communities in Ukraine in the 2 nd half of the 19 th century till the early 20 th century	105
Letychevska O. From the pedagogical heritage of Hryhorii Verovka: methods, students, traditions	112

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 908:7.011

DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-4-7-15

Охріменко Н. П.

аспірантка кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
bodak9091@gmail.com
orcid.org/0000-0001-5223-7753

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ХУДОЖНЬОГО КРАЄЗНАВСТВА

У даній статті розглянуто проблему художнього краєзнавства як цілісного культурного явища. У зв'язку із посиленням позицій національно-патріотичного виховання, активізацією пізнавальної та суспільно-перетворювальної діяльності дітей, учнів, студентів під керівництвом педагогів, спрямованої на вивчення історії, культури, традицій, звичаїв рідного краю, проблема використання засад художнього краєзнавства набуває нині особливої актуальності. На основі науково-проблемного підходу здійснено аналіз, розкрито сутність понять «краєзнавство» та «художнє краєзнавство». Шляхом встановлення ієрархії даних понять визначено, що художнє краєзнавство є невід'ємною складовою загального краєзнавства як науки, має комплексний характер, власний об'єкт та предмет дослідження.

Коротко розглянуто підходи щодо дефініцій поняття «художнє краєзнавство» у науковій літературі. Визначено, що під поняттям «художнє краєзнавство» розуміється процес вивчення, засвоєння, збереження, розвитку та поширення цінностей художньої культури рідного для людини краю. Проаналізовано погляди дослідників на специфіку змістової основи художнього краєзнавства та його функціональні особливості. Розглянуто об'єктні позиції художнього краєзнавства стосовно базисних засад художньої культури рідного краю. Вказується на те, що специфіку художньо-краєзнавчої діяльності визначає вивчення художньої спадщини краю, в основі якої знаходяться художні цінності як конкретний прояв соціально-культурного досвіду народу. Художні цінності у даному виді краєзнавства мають духовні основи й втілюються у наявних художніх творах, в їхніх художніх образах. Зазначено, що у процесі досягнення предметних результатів художньо-краєзнавчої діяльності (матеріалізований результат) людини визначається вплив на її судження, погляди, ціннісні життєві установки (духовний результат).

Вказано на те, що художнє краєзнавство має великі пізнавальні та виховні можливості, орієнтуючи особистість у процесі її взаємодії із об'єктами художньої спадщини рідного краю на активізацію внутрішньоособистісних механізмів становлення духовних цінностей.

Ключові слова: краєзнавство, художнє краєзнавство, художня спадщина, художня культура рідного краю.

Постановка проблеми. Набуття Україною незалежності загостило необхідність посилення державної суверенності, виховання дітей і молодого покоління у душі справжнього патріотизму та державності, виховання у них національної свідомості, збереження української культурної спадщини, поваги до духовних цінностей і традицій, зокрема – мистецьких. Проблема збереження культурної спадщини нашого

народу, виховання у молодого покоління інтересу до вивчення власної історії, культури, звичаїв, традицій (у тому числі – мистецьких) має відбуватися з урахуванням регіональних здобутків.

Самобутня українська культура упродовж віків збагачувалася артефактами, які визначили своєрідність її регіонів. Така робота здійснюється на основі регіонального підходу, що реалізується в краєзнавчій роботі, зокрема – у напрямі художнього краєзнавства, який все активніше запроваджується в освітньо-виховну практику закладів освіти. Художнє краєзнавство, за визначенням А. Торхової, є особливим механізмом виховної роботи в навчальних закладах (загальної та додаткової освіти), який здатний забезпечувати не тільки предметний, але й духовний потенціал різних видів художньо-краєзнавчої діяльності [15, с. 15].

Художнє краєзнавство є однією із складових загального процесу краєзнавства. У силу своєї специфіки воно більш широко використовується у роботі з учнями, студентською молоддю, а також у позашкільній освіті та у діяльності туристичних організацій. Проте засади художнього краєзнавства, збагачені багатомістовими практичними здобутками, також усе більше знаходять місце, зокрема, й в оновленій практиці сучасних закладів дошкільної освіти, гуртковій роботі з дітьми різного віку.

Особливо важливим використанням засад художнього краєзнавства визначається у контексті підйому національної самосвідомості українців, інтелектуальної потреби в очищеному від фальсифікацій краєзнавчому знанні, емоційно-естетичної потреби людини в осмисленні художніх творів, пам'ятників історії, культури, природи рідного для неї краю.

Відповідно до Указу Президента України «Про національно-патріотичне виховання у закладах освіти у 2019/2020 рр.» головним завданням закладів освіти визначається у такій побудові виховної діяльності, коли сама її організація, приклади авторитетних наставників-учителів, шкільне середовище виховували дітей у душі патріотизму, глибокого розуміння історії свого народу, національної ідентичності, самобутності [12]. Краєзнавча діяльність на сьогодні може становити змістову та організаційну основу освітнього процесу на усіх рівнях освіти. Практика ж визначає, що для вирішення освітніх і виховних завдань заклади освіти недостатньо повно реалізують ресурси регіону та потенціал художнього краєзнавства. Тут слід згадати слова видатного українського вченого та політичного діяча М. Грушевського: «Кожному повинно бути цікаво знати про свій край і народ, про його життя й старовину, себто – історію. Сказав один розумний чоловік за давніх часів, що хто не знає своєї минувшини, своєї історії, той якби до смерті залишиться дитиною» [4, с. 11].

Як визначив аналіз наукових робіт і публікацій з проблеми художнього краєзнавства, на сьогодні створено обмежену їх кількість як на теоретичному, так і методичному рівнях. Проте сучасна освітня практика засвідчує, що проблема, обрана нами, потребує подальших наукових розробок, зокрема – стосовно наукового обґрунтування поняття «художнє краєзнавство», визначення його виховного потенціалу та умов ефективного використання у освітньо-виховному процесі. Цим і обумовлюється **актуальність даної статті**.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти використання найближчого оточення в навчально-виховному процесі загальноосвітніх закладів здійснено у працях С. Гончаренка, О. Духновича, С. Русової, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського, І. Франка. В останні десятиліття регіональна культурно-історична спадщина визначилася об'єктом наукових робіт А. Гулиги, Д. Лихачева, В. Буткевича, Ю. Блудової, С. Козлової, І. Мурзіної, І. Полякової, Г. Ловецького, Г. Самойленка та ін.

Використання специфіки художнього краєзнавства в освітній практиці тією чи іншою мірою досліджувалося Т. Анікіною, Р. Загорулько, М. Качур, Н. Кожевнікової, С. Матвієнко, Л. Масол, Т. Озеровою, В. Смірновим, А. Торховою, А. Фоменко та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Фальш глибокого теоретичного вивчення потребує проблема використання засад художнього краєзнавства у сучасній освітній практиці.

Метою статті є обґрунтування теоретичних засад художнього краєзнавства через визначення специфіки даної наукової галузі.

Виклад основного матеріалу. У розгляді теоретичних основ художнього краєзнавства визначається необхідним спершу встановити ієрархію понять, пов'язаних із ним та розкрити специфіку досліджуваного наукового явища. Художнє краєзнавство є складовою частиною загального краєзнавства як науки, і, відповідно, входить до системи краєзнавчих наукових напрямків, якими є: географічне, етнографічне, історичне, мистецьке, педагогічне та інші види краєзнавства.

Краєзнавство, за визначенням Української радянської енциклопедії (1980), – це всебічне вивчення частини країни (області, міста) переважно місцевим населенням, що відображає рівень теоретичного осмислення краєзнавства того часу, зводячи його до аматорського [16, с. 468]. У тлумаченні енциклопедії етнодержавознавства (1996), краєзнавство розглядається як комплексна наука, яка різнобічно вивчає певну, окреслену частину країни (регіону, області, краю) [9, с. 86].

Як і будь-яка наука, краєзнавство має свої об'єкт, предмет та завдання дослідження. Об'єктами краєзнавства слугують його історія, природа, населення, господарство, культура, своєрідність матеріальної та духовної культури, втілена у відповідних об'єктах. Предмет краєзнавства зумовлює знання про конкретний регіон.

При яскраво визначеному географічному характері краєзнавства часто, у практиці його здійснення, конкретні завдання пов'язують із вивченням й інших сторін життя краю, наприклад його історії, місцевої архітектури, місцевої літературної творчості, мистецтва тощо. У такому випадку краєзнавство визначає низку своїх напрямів: літературне, географічне, історичне, педагогічне, мистецьке, економічне, шкільне, художнє тощо. Кожен із напрямів характеризується змістом краєзнавчих досліджень, постає самостійною науковою дисципліною та галуззю певної науки (географічне краєзнавство – галузь географії, педагогічне – педагогіки, музичне – галузь музики тощо).

Зупинимося більш детально на розкритті базових дефініцій, які стосуються наукового аналізу проблеми художнього краєзнавства. Багато із дослідників зверталися до змістового аспекту тлумачення категорії «художнє краєзнавство», проте на сьогодні не сформульовано єдиного, загальноприйнятого визначення. Термінологічна невизначеність поняття «художнє краєзнавство» обумовлюється його багатоаспектністю та поліфункціональністю стосовно об'єктів, на які спрямована увага дослідників у галузі художнього краєзнавства.

Так, у дисертаційному дослідженні Т. Анікіної *художнє краєзнавство* розглядається як механізм щодо опанування художньої спадщини рідного краю, для чого дослідницею визначено структуру даного поняття й зазначено, що в основі художньої спадщини краю знаходяться *художні цінності* як конкретний прояв соціально-культурного досвіду народу [1, с. 8].

Під цінностями у художньому краєзнавстві А. Торхова визначає людське, соціальне, культурне, історичне та інше значення художньо-творчої активності людей у конкретному регіоні; об'єкти, явища та процеси художньої культури краю, здатні тією чи іншою мірою задовольняти духовні та естетичні потреби людини та одночасно мати художнє, наукове та історичне значення [15, с. 124].

Філософ А. Гулига розглядає художнє краєзнавство як особливий, емоційно-насичений підхід до вивчення людиною рідної культури. На думку А. Гулиги, така діяльність характеризується також творчо-продуктивним аспектом, який реалізується у збереженні людиною природи, пам'яток історії та культури, покращенню соціально-культурних та екологічних умов у рідному для неї краю [5]. В. Смірнов ототожнює поняття «художнє краєзнавство» з таким, як «краєзнавство мистецтва», вбачаючи у цьому єдину мистецьку основу в організації краєзнавчої роботи, яка спрямована на вивчення особливостей культури й мистецтва певного регіону, а також його художньої спадщини [14, с. 8]. З опорою на дослідження *художньої спадщини краю* надає визначення поняттю «художнє краєзнавство» Т. Анікіна, вказуючи на те, що для кожного краю його художня спадщина має специфічні особливості, які визначають її самотність у неповторність стосовно інших регіонів і суспільства у цілому [1, с. 8].

А. Фоменко, Н. Ракова зазначають, що цінності, які вивчаються у художньому краєзнавстві (любов, турбота, гармонія, творчість, майстерність, самостворення тощо), є втіленими у художніх творах і у процесі художньо-краєзнавчої діяльності вони

мають стати надбанням особистості, що зростає [18, с. 74]. Аналізуючи специфіку художньо-краєзнавчої діяльності, дослідниця А. Торхова вказує на те, що вона визначає два результати стосовно її проведення:

1) *предметний (матеріалізований) результат* представлений у зібраннях музейних експозицій, різноманітних виставках, виставах, театралізовано-обрядових дійствах тощо;

2) *духовний результат* визначається в набутих учасниками даного виду діяльності судження, погляди, переживання, почуття. Інакше кажучи, це ті ставлення, що людина визначає до рідного краю, його природи, культури, мистецтва, до людей та самої себе. Ці ставлення формуються у людини в процесі досягнення предметних результатів художньо-краєзнавчої діяльності [15, с. 9].

Духовні цінності регіональної художньої спадщини, на думку А. Фоменко, розпредмечуються у меті та засобах художньо-краєзнавчої діяльності та втілюються в об'єктах художнього краєзнавства [17, с. 5]. А. Торхова вказує на те, що об'єктами художнього краєзнавства є сукупність предметів, явищ, процесів, на які, з метою пошуку нових властивостей про художню культуру краю, спрямована пізнавальна активність людини [15, с. 122].

Художня культура рідного краю надає людині певні «готові» знання, проте вони ще визначаються для неї як «чужі», оскільки об'єкти художньої спадщини були створені у попередні часи й іншими людьми. Художнє краєзнавство надає людині самостійно віднайти для себе «живе знання», що будується на основі її власних переживань, а також усвідомлень особистісного досвіду. А. Фоменко, Р. Загорулько називають результат пізнання людиною духовної цінності краєзнавчих об'єктів «відтвореним знанням», а необхідність його набуття стосовно того, хто долучається до регіональної художньої спадщини – одним із завдань художнього краєзнавства. Дослідниці вважають, що за умови тісного духовного контакту, взаємодія людини зі світом художньої культури рідного для неї краю буде спрямована не лише на пізнання предметів і речей, а на спілкування, взаємодію, чуттєве входження у духовний світ іншого (автора), співпереживання його думкам і почуттям. З тим буде відбуватися пошук відповіді на питання щодо того, яким чином культура взаємодіє з особистістю [19, с. 183].

Ряд дослідників спираються у своїх наукових роботах, присвячених використанню засад художнього краєзнавства, на таке поняття, як «регіональна культурно-історична спадщина». Під ним Ю. Блудова визначає «сукупність успадкованих людством від попередніх поколінь об'єктів матеріальних та духовних надбань певного регіону, відтворюють багатовікову історію розвитку суспільства, включаючи досвід, норми, цінності різних поколінь: мову, світогляд, науку, освіту, фольклор, обряди, звичаї, різні види та жанри народного мистецтва, художні промисли, що відображає рівень розвитку цієї спільноти й передається від покоління до покоління» [2, с. 8].

До її складу регіональної культурно-історичної спадщини, за Ю. Блудовою, входять матеріальні (історія, археологія, архітектура, містобудування, ландшафтні природні території) та духовні (мова, звичаї й обряди, фольклор) різноманітні види мистецтв (література, декоративно-прикладне мистецтво, музика), цінності [2].

М. Качур під художньо-краєзнавчою спадщиною розуміє здобутки культури та мистецтва рідного для людини краю, а художнє краєзнавство розглядає як механізм духовного привласнення етнокультурних цінностей та творчої самореалізації людини, у процесі опанування нею соціально-культурного досвіду [8].

Дослідник В. Смірнов вважає художнє краєзнавство галуззю *художньої культури*, яка спрямована на вивчення художнього життя певного краю, пізнання творів, виконаних у різних видах і жанрах зображувального та декоративно-ужиткового мистецтва; об'єктів кам'яної архітектури і дерев'яного зодчества, а також багатьох видів народного мистецтва, в яких відображена природа, історія, побут і психологія населення краю. Логіку художньо-краєзнавчої діяльності В. Смірнов звужує до вивчення зображувального мистецтва краю на базі навчальної дисципліни «Зображувальне мистецтво» [14, с. 8].

Близькою до вищезазначеного тлумачення, наданого В. Смірновим, є думка вченого Г. Самойленка, який використовує термін «художня культура» у визначенні

об'єкта культурно-мистецького краєзнавства. Під художньою культурою вчений розуміє мистецтво (літературу, архітектуру, скульптуру, живопис, графіку, декоративно-ужиткове мистецтво, музику, хореографію тощо), тобто такі різновиди людської діяльності, які виступають як художньо-образні форми відображення дійсності [13, с. 11].

Художня культура починається з мистецтва та не зводиться до нього. Мистецтво ж у свою чергу постає ядром художнього життя та культури, її найважливішим елементом, навколо якого створюються інші прошарки та пласти художнього життя [20].

М. Каган визначає художню культуру у контексті трьох сфер культури – матеріальної, духовної та власне художньої. Останню він характеризує як «духовно-матеріальну єдність». У кожній із сфер культури утворюються специфічні для неї «форми предметності». У першій сфері – це «окультурене» людське тіло, технічна річ, соціальна організація. У другій сфері – знання, цінність, проєкт. У третій – «художній образ» [6, с. 136].

Одним із видів культури є народна культура. Національну культуру (іноді її називають «материнською») складають матеріальні предмети, які використовуються людьми у побуті, норми та правила поведінки тощо.

Важливим елементом національної культури є культура регіональна або культура рідного краю [10]. Названі нами останні поняття не є тотожними, проте їх детальний аналіз не ставиться окремим завданням стосовно нашого дослідження. Ми використовуємо дані терміни, акцентуючи лише на території проживання, яка є рідною для людини, залишаючи детальний аналіз понять «регіон», «край», «рідний край», «регіональна культура», «культура рідного краю» предметом наших подальших наукових пошуків.

Зазначимо, що елементи художньої культури рідного краю акумулюють ціннісний зміст соціокультурного досвіду, реалізуючи потреби людини в її культурній самоідентифікації, самовизначенні у конкретному просторово-часовому середовищі, відновленні зв'язків із попередніми поколіннями.

У силу своїх специфічних можливостей самотутня художня культура краю, зокрема – його пам'ятки історії, культури та мистецтва, являють собою як духовні, естетичні ідеали суспільства, так визначаються як важливі засоби художньо-естетичного, морального та патріотичного виховання. Значення художнього краєзнавства щодо виховання молодого покоління підкреслюється багатьма дослідниками (Д. Лихачев, В. Буткевич, І. Полякова, А. Торхова, А. Фоменко, А. Гулига, Г. Ловецький та ін.). Так, Г. Пирожков ототожнює поняття «краєзнавство» та «виховання культурою», підкреслюючи тим особливий виховний потенціал краєзнавства як науки та галузі діяльності, яка є важливим компонентом формування культури людини, її духовності тощо [11, с. 157]. Тієї ж думки дотримується Н. Кожевникова, пропонуючи використання науково-методичних засад художнього краєзнавства у системі виховання у цілому, а також естетичного виховання зокрема [7, с. 18].

Дослідниця А. Фоменко вказує на особливий виховний потенціал художнього краєзнавства, розглядаючи його як *подієве виховне середовище*, що акумулює у собі цінності буттєвого способу існування та орієнтує зростаючу особистість на активізацію внутрішньоособистісних механізмів становлення духовних цінностей [18, с. 74]. Подієвість залучення учнів до художнього краєзнавства у виховному середовищі А. Фоменко характеризує тим, що людині надається можливість «духовного звеличчвання як в групових, так і в індивідуальних щодо складу учасників та екзистенціальних за змістом виховних справах». Д. Григор'єв, говорячи про специфіку виховних справ художнього краєзнавства, доповнюючи цю думку, говорить про те, що в них педагог розкриває учню явище художньої культури рідного краю як події життя людини. Таке спілкування з артефактами регіональної художньої культури буде викликати в учня співпереживання до явища культури, яке вивчається, з позиції проживання «тут і зараз» [3, с. 67].

Основою художнього краєзнавства є вивчення людиною рідного краю, його культурних надбань. А. Торхова виділяє три рівні культурних надбань, які засвоюються людиною у процесі ознайомлення із навколишнім світом: регіональний, національний та загальнолюдський [15, с. 9]. Регіональний рівень, як першопочатковий щодо ознайомлення дитини зі спадщиною художньої культури свого краю, – є

основним середовищем для проведення роботи з дітьми дошкільного віку.

За формою організації художнє краєзнавство реалізується на засадах *громадського* (визначається у діяльності гуртків, спілок, окремих дослідників), а також *шкільного краєзнавства* (поширеного у загальноосвітніх закладах, діяльності Малої академії наук України, обласних центрів національно-патріотичного виховання, відповідних підрозділів будинків дитячої творчості та інших позашкільних закладів). Менш представлене художнє краєзнавство на державному напрямі його реалізації.

Художнє краєзнавство як наукова галузь має свій об'єкт і свій особливий предмет. У їх визначенні ми спиралися на дані наукової праці А. Торхової [15]. *Об'єкт* художнього краєзнавства – процес вивчення, засвоєння, збереження, розвитку та популяризації цінностей художньої культури рідного краю. *Предметом* художнього краєзнавства є цінності художньої культури рідного краю.

Художнє краєзнавство має наступну структуру:

- 1) мистецтво: професійне, народне, дитяче та сучасне, представлене відповідними творами;
- 2) природа та історія рідного краю;
- 3) особистості митців;
- 4) пам'ятні місця рідного краю тощо.

Здійснений нами аналіз джерел засвідчив, що наукова та методична література, в якій розглядаються окремі аспекти проблеми використання засад художнього краєзнавства у навчально-виховному процесі, може поділятися на такі групи:

- 1) наукові праці з етнопедагогіки (В. Кузь, С. Кирієнко, Н. Рогальська, М. Стельмахович, І. Прокопенко, П. Тронько, Г. Філіпчук та ін.);
- 2) роботи, пов'язані із естетичним вихованням (Ю. Блудова, Л. Єнтіс, В. Зубань, Г. Карась, Л. Масол, Ю. Мережко, І. Савчук та ін.);
- 3) праці, пов'язані моральним і патріотичним вихованням засобами художньої спадщини рідного краю (І. Бех, С. Козлова, Д. Лихачев, О. Сухомлинська, В. Сухомлинський, М. Качур, С. Матвієнко, Т. Троценко та ін.);
- 4) роботи, в яких розглядається вплив художнього краєзнавства на розвиток особистісних якостей людини (Н. Бондаренко, Д. Григор'єв, М. Семенова, І. Таран, Н. Толстих, К. Шевчук та ін.).

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. У процесі здійсненого дослідження нами уточнено понятійний аспект термінів «краєзнавство» та «художнє краєзнавство» з урахуванням їх змістового наповнення, встановлено ієрархію та співпорядкованість даних понять. Вказано на те, що художнє краєзнавство є складовою частиною загального краєзнавства, його науковим напрямом та механізмом щодо опанування людиною художньої спадщини рідного для неї краю. Сутність художньої спадщини краю визначається тим, що вона містить елементи художньої культури регіону та втілена в його архітектурі, предметах побуту, живопису, мотивах візерунків одягу, музиці тощо.

З'ясовано, що у науковій літературі, яка стосується специфіки проведення художньо-краєзнавчої роботи, зустрічаються різні тлумачення стосовно: смислового наповнення самого поняття «художнє краєзнавство»; визначення предмета даного наукового феномену; встановлення об'єктів, що вивчає художнє краєзнавство та низки інших позицій. Такі розбіжності у тлумаченні засад художнього краєзнавства, як наукової галузі ми вбачаємо у недостатній на сьогодні теоретичній розробленості цієї проблеми. Подальші наші наукові пошуки будуть спрямовані на поглиблення наукового аналізу теоретичних основ художнього краєзнавства у його спрямуванні на роботу з дітьми старшого дошкільного віку.

Література

1. Анікіна Т. О. Патріотичне виховання майбутніх учителів музики засобами художнього краєзнавства: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1993. 29 с.
2. Блудова Ю. О. Формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку засобами регіональної культурно-історичної спадщини: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2018. 23 с.
3. Григорьев Д. В. Создание воспитательного пространства: событийный подход. *Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания*: сб. науч. ст.

Пермь: ИТОП РАО, Пермский областн. ИПКРО, 2001. С. 66–76.

4. Грушевський М. С. Як жив український народ. Київ: Веселка, 1993. С. 11.
5. Гулыга А. Наследие и современность: инф. сб. / под ред. А. Каменца. Иркутск: Институт Наследия, 1995. Вып. 2. Школьное краеведение: программы, идеи, опыт. 134 с.
6. Каган М. С. Философия культуры: учебн. пособ. Санкт-Петербург, 1996. 319 с.
7. Кажэўнікава. Н. М. Эстэтычнае выхаванне сродкамі мастацкага краязнаўства: навукова-метадычная распрацоўка. Минск, 1994. 32 с.
8. Качур М. М. Планування художньо-краєзнавчої роботи у початковій школі. URL: http://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/4/visnuk_29.pdf (дата звернення 12.11. 2021).
9. Мала енциклопедія етнодержавознавства / упор. Ю. І. Римаренко. Київ: Генега; Довіра, 1996. 946 с.
10. Матвієнко Світлана. Регіональна культура як засіб удосконалення фахової підготовки майбутніх вихователів. *Імідж сучасного педагога*. 2010. Вип. 6/7. С. 36–37.
11. Пирожков Г. П., Пирожкова И. Г. Краеведение как научная учебная дисциплина через призму современных проблем. Киев: Грамота, 2016. № 2 (64). С. 156–160. URL: www.gramota.net/materials/3/2016/2/37.html (дата звернення 18.10. 2021).
12. Про національно-патріотичне виховання у закладах освіти у 2019/2020 навчальному році. Лист МОН № 1/9-523 від 16.08.19 року. URL: <http://ru.osvita.ua/> (дата звернення 21.11.2021).
13. Самойленко Г. В. Краєзнавство культурно-мистецьке та літературне: навч. посіб. Ніжин, 2001. 150 с.
14. Смирнов В. Г. Художественное краеведение в школе. Москва, 1976. С. 8.
15. Торхова А. В. Художественное краеведение в воспитании школьников: пособ. для учит. Минск, 2000. 126 с.
16. Українська радянська енциклопедія / голов. редкол.: М. П. Бажан (голов. ред.) та ін. Київ: Голов. ред. УРЕ, 1977–1985. Т. 5: Кантата-Кулики / Головна редакція Української радянської енциклопедії. 2-ге вид. 1980. 566 с.
17. Фоменко А. А. Воспитание духовных ценностей подростков средствами художественного краеведения: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Витебск, 2012. 23 с.
18. Фоменко А. А., Ракова Н. А. Потенциал художественного краеведения в воспитании духовных ценностей личности. *Наука – образованию, производству, экономике*. Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова. 2015. Т. 2. С. 72–74.
19. Фоменко А. А., Загорюлько Р. В. Методологические подходы в приобщении подрастающего поколения к художественной культуре родного края. *Национальные традиции в современном искусстве и художественном образовании*. Витебск: ВГУ им. П. М. Машерова, 2019. С. 182–184.
20. Художня культура. Мистецтво як феномен культури. URL: <https://sites.google.com/site/hudoznakultura15/> (дата звернення 21.11. 2021).

References

1. Anikina, T.O. (1993). Patriotichne vihovannya majbutnih uchiteliv muziki zasobami hudozhnogo kraeznavstva [Patriotic education of future music teachers by means of art local lore]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
2. Bludova, Yu.O. (2018). Formuvannya hudozhno-estetichnogo smaku ditej molodshogo shkilnogo viku zasobami regionalnoi kulturno-istorichnoi spadshchini [Formation of artistic and aesthetic taste of primary school children by means of regional cultural and historical heritage]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
3. Grigorev, D.V. (2001). Sozdanie vospitatelnogo prostranstva: sobytijnyj podkhod [Creating an educational space: an event approach]. *Sovremennye gumanitarnye podkhody v teorii i praktike vospitaniya – Modern humanitarian approaches in the theory and practice of education*. Perm: ИТОП РАО, Пермский областн. ИПКРО [in Russian].
4. Grushevskij, M.S. (1993). *Yak zhiv ukrainskij narod* [How the Ukrainian people lived]. Київ: Veselka [in Ukrainian].
5. Gulyga, A. (1995). *Nasledie i sovremennost* [Heritage and modernity]. A. Kamencza (Ed.). Irkutsk: Institut Naslediya. 2, 134 [in Russian].
6. Kagan, M.S. (1996). *Filosofiya kultury* [Philosophy of culture]. Sankt-Peterburg [in Russian].

7. Kazheunikava, N.M. (1994). *Estetychnae vykhavanne srodkami mastaczkaga krayaznaustva* [Aesthetic education by means of artistic local lore: scientific and methodological development]. Minsk [in Belarus].
8. Kachur, M.M. Planuvannya hudozhno-kraeznavchoi roboti u pochatkovij shkoli [Planning of art and local lore work in primary school]. URL: http://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/4/visnuk_29.pdf (data zvernennya 12.11. 2021) [in Ukrainian].
9. Rimarenko, Yu.I. (Eds.). (1996). *Mala encyklopediya etnoderzhavoznavstva* [Small encyclopedia of ethno-state studies]. Kyiv: Geneza; Dovira [in Ukrainian].
10. Matvienko Svitlana. (2010). Regionalna kultura yak zasib udoskonalennya fahovoi pidgotovki majbutnih vihovateliv [Regional culture as a means of improving the professional training of future educators]. *Imidzh suchasnogo pedagoga – The image of a modern teacher*. 6/7, 36–37 [in Ukrainian].
11. Pirozhkov, G.P. & Pirozhkova, I.G. (2016). Kraevedenie kak nauchnaya uchebnaya disciplina cherez prizmu sovremennykh problem [Local lore as a scientific discipline through the prism of modern problems]. Kyiv: Gramota. 2 (64), 156–160. URL: www.gramota.net/materials/3/2016/2/37.html (data zvernennya 18.10. 2021) [in Ukrainian].
12. Pro nacionalno-patriotichne vihovannya u zakladah osviti u 2019/2020 navchalnomu roci [On national-patriotic education in educational institutions in the 2019/2020 academic year]. List MON № 1/9-523 vid 16.08.19 roku. URL: <http://ru.osvita.ua/> (data zvernennya 21.11. 2021).
13. Samojlenko, G.V. (2001). *Kraeznavstvo kulturno-mistecke ta literaturne* [Local lore, cultural, artistic and literary]. Nizhin [in Ukrainian].
14. Smirnov, V.G. (1976). *Khudozhestvennoe kraevedenie v shkole* [Artistic local history at school]. Moskva [in Russian].
15. Torkhova, A.V. (2000). *Khudozhestvennoe kraevedenie v vospitanii shkolnikov* [Artistic local history in the education of schoolchildren]. Minsk [in Belarus].
16. Bazhan, M.P. (Eds.). (1980). *Ukrainska radyanska encyklopediya* [Ukrainian Soviet Encyclopedia]. (2 ed.). Vol. 5. Kyiv: Golov. red. URE [in Ukrainian].
17. Fomenko A. A. (2012). Vospitanie dukhovnykh czennostej podrostkov sredstvami khudozhestvennogo kraevedeniya [Education of spiritual values of adolescents by means of artistic local history]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Vitebsk [in Belarus].
18. Fomenko, A.A. & Rakova, N.A. (2015). Potenczial khudozhestvennogo kraevedeniya v vospitanii dukhovnykh czennostej lichnosti [The potential of artistic local history in the upbringing of the spiritual values of the individual]. *Nauka – obrazovaniyu, proizvodstvu, ekonomike – Science – education, production, economics*, 2, 72–74. Vitebsk: VGU imeni P. M. Masherova [in Belarus].
19. Fomenko, A.A. & Zagorulko, R.V. (2019). Metodologicheskie podkhody v priobshhenii podrastayushhego pokoleniya k khudozhestvennoj kulture rodnogo kraja [Methodological approaches in introducing the younger generation to the artistic culture of their native land]. *Naczionalnye tradicii v sovremennom iskusstve i khudozhestve – National traditions in contemporary art and art education* [in Belarus].
20. *Hudozhnaya kultura. Mistectvo yak fenomen kulturi* [Art culture. Art as a cultural phenomenon]. URL: <https://sites.google.com/site/hudoznakultura15/> (data zvernennya 21.11. 2021) [in Ukrainian].

Okhrimenko N.

Postgraduate Student at the Department of Pedagogy,
Elementary Education and Educational Management
Nizhyn Gogol State University
bodak9091@gmail.com
orcid.org/0000-0001-5223-7753

THEORETICAL ASPECTS OF ARTISTIC LOCAL STUDIES

The subject matter of this paper is the problem of artistic local studies as the integral cultural phenomenon. The general aim of the article is to reveal peculiarities of using the basic principles of artistic local studies in connection with strengthening the positions of national and patriotic education, intensification of cognitive and social and

transformative activities of children, school students, higher education institution students under the guidance of teachers. Such activities presuppose studying history, culture, traditions, customs of the native land.

Due to the academic and problem-based approach the main aspects of the problems are analyzed in the paper. The essence of concepts «local studies» and «artistic local studies» is clarified in the article. It is determined that artistic local studies is an integral part of general local studies as a science, it has an integrated nature, its own object and subject of study.

In the article the concept «artistic local studies» is defined from the academic point of view: it is the process of studying, mastering, preserving, developing and disseminating the values of artistic culture of a persons native land. Scholars views on the specifics of the conceptual framework of artistic local studies and its functional features are analyzed; object positions of artistic local studies in relation to the basic principles of artistic culture of the native land are considered in the paper.

It is found that the specifics of artistic and local studies activity is determined by the study of the artistic heritage of the region, which is based on artistic values as a concrete manifestation of folks socio-cultural experience. Artistic values in terms of this type of local studies have a spiritual basis and are embodied in existing works of art, in their artistic images. It is stated that in process of achieving the object results of artistic and local studies activity of a person the impact on their judgments, views, life values is defined.

It is underlined that artistic local studies has great cognitive and educational potential, as it orients an individual towards the activation of internal personal instruments of spiritual values formation in the process of a persons interaction with the objects of artistic heritage of the native land.

Key words: local studies, artistic local studies, artistic heritage, artistic culture of the native land.

УДК 373.2.018.1:159.922.6
DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-4-16-23

Пихтіна Н. П.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
prykhtina@ukr.net
orcid.org/0000-0001-6684-436

СПІЛКУВАННЯ ДИТИНИ З ДОРΟΣЛИМИ В ПЕРІОД ДОШКІЛЬНОГО ДИТИНСТВА ЯК НАУКОВА ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті на основі інтеграції досліджень з вікової та педагогічної психології, психології та педагогіки спілкування, сімейного виховання проаналізовані різноманітні психолого-педагогічні аспекти спілкування батьків з дітьми в період дошкільного дитинства.

Узагальнені наукові висновки психолого-педагогічних досліджень проблеми спілкування, представлені зв'язки форм і засобів спілкування дитини дошкільного віку з дорослими. Обґрунтовано вирішальний вплив форм спілкування на становлення провідних видів діяльності дитини у дошкільному віці; акцентується увага на спілкуванні як важливій спонукальній силі психічного розвитку дитини.

Обґрунтовано, що особистісні якості дитини, що відбивають досвід її спілкування і ступінь розвиненості комунікативно-мовленнєвої сфери, проєктують актуально значущі у житті дитини рис характеру, які складають її соціальну компетентність, інтелектуальну активність у взаємодії зі світом, визначають комунікативна спрямованість та готовність до взаємодії на основі ціннісних орієнтацій і досвіду міжособистісної взаємодії.

Визначена необхідність вивчення педагогічних умов оптимізації спілкування батьків з дітьми-дошкільниками, впровадження ефективних засобів психолого-педагогічного впливу, гармонізації стосунків у сім'ї в цілому, втілення у процес спілкування особистісно орієнтованого підходу.

Ключові слова: спілкування, взаємодія, готовність до взаємодії, міжособистісна взаємодія, комунікативна спрямованість, соціальна компетентність, інтелектуальна активність.

Постановка проблеми. Провідне місце у формуванні особистості дитини належить родині, оскільки саме там головною умовою її особистісного та психічного розвитку виступає спілкування з батьками. Сучасна українська сім'я через низку об'єктивних і суб'єктивних чинників (економічна криза, зміна умов життя, переоцінка суспільних та особистісних цінностей, негативні зміни в сім'ях, конфліктні стосунки подружжя, порушення емоційних зв'язків між батьками і дитиною) часто не в змоззі належним чином реалізувати виховну функцію, що призводить до серйозних порушень особистісного розвитку дитини.

Важливими у сучасних дослідженнях є різноманітні психолого-педагогічні аспекти спілкування батьків з дітьми в період дошкільного дитинства. Вони об'єктивно вимагають інтеграції досліджень вікової та педагогічної психології, психології спілкування, психології сім'ї.

Актуальність порушеної проблеми визначається необхідністю визначення педагогічних умов оптимізації спілкування батьків з дітьми-дошкільниками, впровадження ефективних засобів психолого-педагогічного впливу, гармонізації стосунків у сім'ї в цілому, втілення у процес спілкування особистісно орієнтованого підходу.

Тому, **метою написання статті** є здійснення теоретичного аналізу особливостей процесу спілкування батьків з дітьми дошкільного віку та спрогнозувати педагогічні умови його оптимізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концептуальні основи розробки проблеми спілкування пов'язані з працями Б. Ананьєва, О. Бодальова, Л. Виготського, Г. Костюка, О. Леонтьєва, котрі розглядали спілкування як важливу умову формування особистості.

Дослідження проблеми спілкування в галузі дитячої психології (М. Лісіна), розкривають зв'язки форм і засобів спілкування дитини дошкільного віку з дорослими; наголошують на вирішальному впливі форм спілкування на становлення провідних видів діяльності (О. Запорожець, Д. Ельконін); акцентують на спілкуванні як важливій спонукальній силі психічного розвитку дитини.

Визначальна роль сім'ї, ставлення батьків до дитини та стилю сімейного виховання, зокрема у формуванні особливостей психіки та поведінки дошкільника, підкреслювалося в дослідженнях С. Кулачківської, Т. Піроженко О. Смирнової, Т. Титаренко та інших.

Вплив стилю спілкування дорослого на особистісний розвиток дитини, зокрема її емоційну сферу, був предметом вивчення О. Кононко, В. Котирло, С. Ладивір, Ю. Приходько та інших.

Згідно наукових висновків І. Беха, М. Боришевського, О. Савченко, Н. Чепелевої, гуманізації стосунків у родині сприяє особистісно орієнтований підхід. У руслі сучасної гуманістичної парадигми виховання й освіти особливої актуальності набуває формування суб'єкт-суб'єктних взаємин між батьками та дітьми (Г. Балл, Т. Піроженко та інші).

Виклад основного матеріалу. Проблема спілкування та взаємодії людей посідає центральне місце в соціально-психологічних і соціально-педагогічних теоріях, де спілкування розглядають як механізм об'єднання людей у групи; умову соціалізації особистості; засіб розвитку й формування особистості.

Спілкування визначають як складний і багатоплановий процес встановлення й розвитку контактів між людьми, який породжується потребами спільної діяльності і передбачає обмін інформацією, має визначену тактику і стратегію взаємодії, сприйняття й розуміння суб'єктами спілкування один одного [8, с. 355].

М. Лісіна дослідила вплив спілкування на психічний розвиток дитини. Спираючись на концепцію Л. Виготського, вона обґрунтувала, що головною умовою психічного розвитку дитини є її спілкування з дорослим. Саме тоді створюється зона найближчого розвитку, де співробітництво зі старшим партнером допомагає дитині реалізувати свої потенційні можливості, зокрема розвиток внутрішнього плану дій дитини, сферу її емоційних переживань, пізнавальну активність, довільність і волю, самооцінку і самосвідомість [4].

у вітчизняній науці активно досліджувалось питання про співвідношення спілкування й діяльності кількома шляхами: спілкування розглядалось як умова спільної діяльності людей, як засіб організації і розвитку діяльності (В. Давидов); діяльність вивчалась як засіб спілкування людей (Д. Ельконін); спілкування розглядали як особливий вид діяльності (М. Лісіна).

Встановлено, що діяльність і спілкування спонукається особистістю, її специфічною потребою, що не є вродженою, а формується в перший місяць життя. Вирішальне значення для виникнення потреби в спілкуванні має позиція дорослого щодо дитини. Дорослий із самого початку життя дитини (і навіть ще до її народження) ставиться до неї як до людини, особистості. Він авансом наділяє її міміку і рухи змістом і значенням, якого вони ще не мають, і здійснює з нею осмислене спілкування, вважаючи дитину другим учасником комунікації. Завдяки цьому дитина в перші місяці життя відкриває суб'єктність, особистість самого себе і дорослих. Цей факт визначає початок потреби в спілкуванні з дорослим, котра спонукає подальшу комунікативну діяльність.

Тож спілкування як процес, до якого входить внутрішній світ особистості, формується саме у процесі й завдяки різним видам спілкування. У тій чи іншій формі внутрішній світ особистості включений до будь-яких видів спілкування, особистісного зокрема.

Значущість спілкування як чинника формування особистості дитини, неодноразово підкреслювалося у працях В. Котирло і С. Ладивір. Поняття «спілкування»

вченими розглядалося як багатогранний процес, потреба дитини, яка є суспільною істотою. Зміст та способи спілкування, а разом з тим і задоволення, яке отримує кожна сторона, завжди є різними. В одних випадках учасники задоволені результатами спілкування, в інших процес спілкування проходить ніби марно, викликаючи бажання більше не повертатися до нього. Звісно, відчуваючи радість від спілкування, дитина прагне його продовжувати, і, навпаки, негативні почуття змушують її його уникати [1].

Роль спілкування в розвитку особистості досліджувала Т. Піроженко та наголошувала, що особистісні якості дитини, що відбивають досвід її спілкування і ступінь розвиненості комунікативно-мовленнєвої сфери, проєктують весь спектр актуально значущих у житті людини рис характеру. Широта й різноманітність особистісних рис відображає прояви «замкнутості-комунікабельності», сміливості, тривожності, креативності та багатьох інших особистісних характеристик, що складають соціальну компетентність людини [6]. Авторка підкреслює, що соціальну та інтелектуальну активність дитини у взаємодії зі світом у цілому визначають комунікативна спрямованість, готовність до взаємодії, ціннісні орієнтації, що відбивають досвід міжособистісного спілкування [6].

Відомо, що в основі психічного розвитку дітей лежить їх специфічна відтворювальна діяльність, за допомогою якої дитина засвоює історично фундаментальні потреби і сформовані здібності людей для включення в активне трудове й суспільне життя. Для такого засвоєння необхідне спілкування дитини з дорослими, які вже певною мірою оволоділи культурою і здатні передати накопичений досвід, навчити вироблених людством способів практичної та розумової діяльності. У процесі спілкування відбувається становлення й формування психіки дитини, її особистості, свідомості й самосвідомості. Засобами набуття дитиною нових знань і вмінь детермінується структура свідомості, визначається будова вищих, специфічно людських психічних процесів [11]. Тож організація достатнього за кількістю й адекватного за змістом спілкування є важливою умовою правильного виховання і розвитку особистості.

За оцінкою М. Лісіної, у перші сім років життя відбувається кількісне збагачення комунікації дитини з оточуючими та якісні перетворення спілкування, пов'язані зі зміною його змісту, засобів і результатів [3; 4].

Науковці виділяють декілька *засобів спілкування*, за допомогою яких діти взаємодіють із дорослими:

– *експресивно-мімічні* виникають в онтогенезі першими і служать одночасно проявом емоційних станів дитини, активними жестами, адресованими оточуючим; вони також виражають зміст спілкування, яке не може бути передане з необхідною точністю через інші засоби – увагу, інтерес;

– *наочно-дієві* виникають пізніше (до 3-х років) і також мають знакову функцію, без якої неможливе взаєморозуміння між людьми; вони відрізняються від експресивно-мімічних більшою довільністю;

– *мовні операції* дозволяють вийти за межі приватної ситуації й налагодити більш широку взаємодію з іншими [3, с. 57–72].

У першій половині дошкільного дитинства у дитини можна спостерігати *позаситуативно-пізнавальну форму спілкування*. Вона опосередкована, однак вплетена не у практичну співпрацю з дорослим, а в спільну пізнавальну діяльність, своєрідну «теоретичну співпрацю».

У змісті комунікативної потреби в дітей з *позаситуативно-пізнавальною формою спілкування* виділяють одну поширену рису дітей молодшого та середнього дошкільного віку – їх підвищену образливість.

Подібна підвищена чутливість дітей до ставлення дорослого не випадкова, мабуть, вона відображає важливі перетворення потреби в спілкуванні у дітей. Тож для позаситуативно-пізнавальної форми спілкування характерне прагнення дитини до поваги дорослого. Діти прагнуть похвал і не бажать миритися із зауваженнями, сприймають їх як особисту образу.

Аналіз спілкування дітей із *позаситуативно-пізнавальною* формою свідчить, що описана образливість дітей – не суто індивідуальна особливість, а саме віковий феномен: на певній стадії розвитку він спостерігається практично у всіх дітей, хоч і не

в однаковій мірі. Афективні спалахи особливо властиві дітям середнього дошкільного віку, бо що серед молодших багато ще залишається на рівні ситуативно-ділового спілкування [3, с. 4].

Основним засобом спілкування дітей з позаситуативно-пізнавальною (так само, як і з позаситуативно-особистісною) формою є мовлення, адже тільки воно дає дітям можливість вийти за межі ситуації в безмежний оточуючий світ. Цікаво, що дошкільники не тільки використовують слово, але й перетворюють його на особливий об'єкт вивчення. У дітей виникає потяг до словотворення, до гри зі словом, завдяки якій вони прекрасно опановують рідну мову.

Особливості цієї форми спілкування науковці пов'язують із провідною діяльністю відповідного вікового періоду. У дошкільному віці головне значення серед усіх видів активності дитини набуває *гра*. Спеціальні дослідження показали, що на початкових етапах розвитку гри діти намагаються відобразити переважно зовнішній, речовий аспект діяльності дорослих, який вони опрацьовують шляхом обігрування (Д. Ельконін). Тому діти надають великого значення використанню різних предметів-замінників, що символізують доросле життя й характерні атрибути. Знаходження відповідних предметів-замінників дозволяє дитині краще осмислити функції й значення різних продуктів людської культури і теж живить її жадібну допитливість. Так пізнавальне спілкування тісно переплітається з грою дітей [11].

До кінця дошкільного віку в дітей з'являється вища для цієї вікової групи форма спілкування з дорослим – *позаситуативно-особистісна*. Особистісний мотив спілкування має абсолютно інший характер, оскільки є провідним у цій формі комунікативної діяльності.

Для дошкільників набувають значення такі деталі із життя дорослого, які жодним чином їх не стосуються, але дозволяють відтворити в повноті конкретних деталей повноцінний образ цієї людини.

У дітей з позаситуативно-особистісною формою спілкування співпраця з дорослим теж носить «теоретичний» характер (запитання, обговорення, суперечки), вpleтений у пізнавальну діяльність, але тут виявляється зосередженість дитини на соціальному оточенні, так би мовити, на світі людей, а не предметів [9].

Для старших дошкільників характерним є прагнення до доброзичливої уваги дорослих, взаєморозуміння і співпереживання з ними. Новий зміст комунікативних потреб дитини в цей період виражається в тому, що вона тепер не наполягає на схваленні: набагато важливіше для неї знати, як потрібно. І хоча вона засмучується, коли діяла неправильно, дитина охоче погоджується внести поправки в свою роботу, змінити думку або ставлення до обговорюваних питань, щоб досягти спільності поглядів і оцінок з дорослим. Співпадіння власної позиції з позицією старших виступає для дитини *доказом її правильності*.

Прагнення до спільності поглядів зі старшими дає дітям опору при обдумуванні етичних понять, при становленні моральних думок, адже за своїм походженням правила поведінки в суспільстві, стосунки з товаришами є соціальними, і лише старші вихованці, які оволоділи соціальним досвідом, можуть допомогти дитині визначити правильний шлях.

Науковцями (А. Рузька, Л. Абрамова) встановлено, що дуже багато нарікань дітей на своїх товаришів по групі дитсадка викликані бажанням перевірити себе, чи так вони засвоїли, що і як слід робити. Скаржачись, дошкільники часто не бажать покарання іншій дитині – вони тільки чекають, як їх розсудить дорослий. Отже, *позаситуативно-особистісне спілкування* підвищує сприйнятливості дітей до виховних дій і сприяє швидкому засвоєнню повчань дорослих [7].

У дослідженнях ролі спілкування в підготовці дітей до школи (О. Смирнова, В. Котирло) встановлено, що найбільш успішно діти засвоюють нові знання в умовах, наближених до занять, або у звичному житті, якщо володіють позаситуативно-особистісною формою спілкування [9; 1].

Ми, спираючись на роботи М. Лісіної, визначили наступні параметри особистісного спілкування дитини в дошкільному віці:

1. *Форма спілкування*: позаситуативно-пізнавальна та позаситуативно-особистісна.

2. *Зміст потреби в спілкуванні*: потреба в увазі, в доброзичливому ставленні, співпраці, повазі дорослого при провідній його ролі, прагнення до співпереживання і взаєморозуміння.

3. *Основні мотиви спілкування*: пізнавальний та особистісний, де дорослий виступає як ерудит, джерело знання про об'єкти та явища природного й соціального світу, партнер з обговорення причин і зв'язків, а також об'єкт пізнання.

4. *Форма спілкування дорослих*, насамперед батьків, з *дитиною* знаходиться в площині *особистісне – авторитарне спілкування*. При особистісному спілкуванні дорослий виступає як цілісна особистість, що володіє знаннями, вміннями й нормами, реалізує особистісне ставлення до дитини, через яке остання опановує сутність, критерії та механізми свого реального особистісного буття.

5. *Значення особистісної форми спілкування* в загальному розвитку дитини полягає в: розвитку особистості дитини, розкритті її можливостей, здібностей; залученні дитини до моральних і етичних цінностей суспільства; встановленні позитивних стосунків з оточуючими, формуванні комунікативних навичок взаємодії з іншими людьми; формуванні емоційно-вольової, пізнавальної сфери [4].

Тож усі фактори, які сприяють спілкуванню дитини з дорослими, зокрема у родині, стимулюють її психічний розвиток, сприяють її становленню як особистості.

В. Сухомлинський розглядав *гуманність* як справедливість, доброзичливість і чуйність, поєднання довіри і поваги до дитини з розумною й тактовною вимогливістю, що виявляється в піклуванні про духовне збагачення вихованця, в допомозі йому самореалізуватися у взаєминах із навколишнім середовищем. Важливим завданням гуманізації освіти і виховання є створення умов для виховання такої людини, яка б присвятила своє життя творінню добра, піклуванню про щастя інших без розрахунку на похвалу чи винагороду, для якої така поведінка була би нормою життя [10].

У психолого-педагогічній літературі існують різні його означення: «особистісно-діяльний підхід» (І. Зимня), «системний особистісно-діяльний підхід» (В. Андреев), «індивідуально-особистісний підхід» (О. Савченко), «гуманно-особистісне спілкування» (Т. Чмут) [5].

Особистісно орієнтований підхід розглядається як базова ціннісна орієнтація дорослого, яка визначає його позицію у взаємодії з кожною дитиною як із самосвідомим відповідальним суб'єктом власного розвитку і як із суб'єктом виховної взаємодії. Цей підхід передбачає допомогу дитині в усвідомленні себе особистістю, становленні самосвідомості, у виявленні, розкритті її можливостей, у здійсненні особистісно значущих і суспільно прийнятих форм самоутвердження, самовизначення та самореалізації.

В. Кузьменко вважає, що особистісно орієнтований підхід неможливий поза віковим та індивідуальним підходами, передбачає їх, але до них не зводиться. Авторкою розроблено *технологію розвитку індивідуальності дитини-дошкільника*, впровадження якої сприяє переорієнтації стилю спілкування батьків з дітьми, і це позитивно впливає на розвиток дошкільника, актуалізує такі особистісні властивості, як активність, самостійність, допитливість, упевненість у собі, відповідальність, самоповагу, почуття власної гідності [2].

В основу особистісно орієнтованого підходу покладено наступні ідеї:

– новий погляд на особистість як найвищу цінність, формування її позитивної «Я-концепції»;

– визнання самоцінності, індивідуальності, неповторності особистості кожної дитини, її права на помилки;

– створення максимально сприятливих умов для розкриття й розвитку потенційних можливостей психіки, здібностей і обдарувань дитини з урахуванням провідних потреб, інтересів дитини на кожному віковому етапі;

– виховання гуманної особистості, якій притаманні почуття власної гідності й поваги до інших, розкриття та формування загальнолюдських морально-етичних якостей (добррозичливості, людяності, милосердя, працелюбності, щедрості тощо);

– розуміння самоцінності дитячого життя й кожного вікового етапу розвитку;

– діалогічне спілкування, демократичне ставлення до дитини, співпраця, щирі, відкриті, довірливі стосунки з дитиною в атмосфері сприятливого психологічного клімату;

- підтримка та допомога в особистісному зростанні, врахування бажань та інтересів дитини, створення ситуації успіху;
- допомога дитині в пізнанні та розкритті суб'єктивного досвіду, власного «Я», світу, інших людей;
- забезпечення позитивного психоемоційного комфорту, створення розвивального предметно-ігрового середовища;
- переоцінка всіх компонентів виховного процесу на основі загальнолюдських цінностей [5].

У стосунках батьків та дітей існує проблема авторитарності стосунків. Авторитарність визначається як сукупність властивостей особистості, що виражаються в схильності до авторитарності й беззаперечного підпорядкування оточуючих своєму впливові, владі. Виявляється у прагненні будь-якими засобами утвердити свою владу, авторитет, домогтися домінуючого положення.

Авторитарність пов'язана із завищеною самооцінкою та рівнем домагань особистості, прагненням до стереотипізації й ригідності мислення та поведінки, з агресивністю та іншими неадекватними формами поведінки.

Авторитарність часто супроводжується низькою самокритичністю особистості, слабкою рефлексією, використанням захисних механізмів і поведінкових стереотипів для виправдовування своїх емоційних станів і настанов, емоційною нестриманістю та низьким рівнем саморегуляції поведінки [8].

Тож, використання у взаєминах батьків з дітьми особистісно орієнтованого підходу надає можливість обом сторонам усвідомлювати себе, допомагає реалізувати власні потенційні можливості, навчає бачити, визнавати особистість в інших.

Висновки. Таким чином, на основі здійсненого нами аналізу змісту спілкування в умовах сімейної взаємодії, нами обґрунтовано необхідність розробки та апробації педагогічних умов оптимізації дитячо-батьківських стосунків у родині. Це дозволить забезпечити сприятливі умови для розвитку особистості дошкільника, гармонізації родинних стосунків. Оскільки спілкування виступає детермінантою розвитку дитини, для всебічного та гармонійного розвитку особистості необхідна психопрофілактична й корекційно-розвивальна робота з оптимізації спілкування в родині, зміцнення сімейних стосунків, яка побудована на взаємопізнанні, взаєморозумінні та ефективній взаємодії батьків з дітьми.

Література

1. Котирло В. К., Ладивір С. А. Детский сад и семья. Київ: Рад. школа, 1984. 119 с.
2. Кузьменко В. У. Развитие индивидуальности дитини 3–7 років: монографія. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. 354 с.
3. Лисина М. И. Общение ребенка как деятельность. Общение и его влияние на развитие психики дошкольника. Москва: Просвещение, 1974. С. 3–23.
4. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. Москва: Педагогика, 1986. 144 с.
5. Назаренко Г. І., Пономарьова Г. Ф. Росте людина. Гуманно-особистісний підхід: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Харків: Скорпіон, 2006. 140 с.
6. Піроженко Т. О. Спілкування дитини з оточенням як презентація особистісних досягнень. *Актуальні проблеми психології: психолого-педагогічні основи розвитку особистісного потенціалу дитини в сучасному суспільстві*: збірник наукових статей / за заг. ред. С. Д. Максименка, С. О. Ладивір. Київ, 2006. Т. 4. С. 15–27.
7. Развитие общения у дошкольников / под ред. А. В. Запорожца, М. И. Лисиной. Москва: Педагогика, 1974. 86 с.
8. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. Минск: Харвест, 1998. 800 с.
9. Смирнова Е. О. Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе. *Вопросы психологии*. 1994. № 6. С. 5–16.
10. Сухомлинский В. А. О воспитании / сост. и авт. вступ. С. Соловейчик. Москва: Просвещение, 1975. 269 с.
11. Эльконин Д. Б. Развитие личности ребенка-дошкольника. *Психология личности и деятельности дошкольника* / под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. Москва, 1965. 118 с.

References

1. Kotyrla, V.K. & Ladyvir, S.A. (1984). *Detskyi sad y semia* [Kindergarten and family]. Kyiv: Rad. shkola [in Ukrainian].
 2. Kuzmenko, V.U. (2005). *Rozvytok individualnosti dytyny 3–7 rokiv* [A development of the individuality of a child 3–7 years old]. Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
 3. Lysyna, M.Y. (1974). *Obshchenye rebenka kak deiatelnost. Obshchenye y ego vliyanye na razvytye psykhyky doshkolnyka* [Child communication as an activity. Communication and its influence on the development of the psyche of a preschooler]. Moscow: Prosveshchenye [in Russian].
 4. Lysyna, M.Y. (1986). *Problemy ontogeneza obshcheniya* [Problems of the ontogeny of communication]. Moskva: Pedahohyka [in Russian].
 5. Nazarenko, H.I. & Ponomarova, H.F. (2006). *Roste liudyna. Humanno-osobystisnyi pidkhid* [Growth man. Humane specialty pidkhid]. Kharkiv: Skorpion [in Ukrainian].
 6. Pirozhenko, T.O. (2006). Spilkuvannia dytyny z ototchenniam yak prezentatsiia osobystisnykh dosiahnen [Spilkuvannya ditiny s ototchennyam as a presentation of special achievements]. *Aktualni problemy psykholohii: psykholoho-pedahohichni osnovy rozvytku psykholohichnoho potentsialu dytyny v suchasnomu suspilstvi – Actual problems of psychology: psychological and pedagogical foundations for the development of a special potential of a child in a modern society*. Vol. 4, 15–27 (S.D. Maksymenka, S.O. Ladyvir (Ed.)). Kyiv [in Ukrainian].
 7. (1974). *Razvytye obshcheniya u doshkolnykov* [The development of communication in preschoolers] (A.V. Zaporozhtsa, M.Y. Lysynoi (Ed.)). Moscow: Pedahohyka [in Russian].
 8. Holovyn, S.Yu. (Eds.). (1998). *Slovar praktycheskoho psykholoha* [Practical Psychologist Dictionary]. Mynsk: Kharvest [in Belarus].
 9. Smyrnova, E.O. (1994). Stanovlenye mezhlychnostnykh otnoshenyi v rannem ontogeneze [Formation of interpersonal relations in early ontogenesis]. *Voprosy psykholohyy – Voprosy psikhologii*, 6, 5–16 [in Russian].
 10. Sukhomlynskyi, V.A. (1975). *O vospytanyy* [About education]. (S. Soloveichyk (Ed.)). Moscow: Prosveshchenye [in Russian].
 11. Elkynyn, D.B. (1965). *Razvytye lychnosti rebenka-doshkolnyka* [The development of the personality of a preschool child]. *Psykhohohyia lychnosti y deiatelnosti doshkolnyka – Psychology of personality and activity of a preschooler* (A.V. Zaporozhtsa, D.B. Elkynyna (Ed.)). Moscow [in Russian].
-
-

Pykhtina N.

candidate of Pedagogical Sciences (PhD),
 a Docent of the Department of Preschool Education
 Nizhyn Mykola Gogol State University
 npykhtina@ukr.net
 orcid.org/0000-0001-6684-436

**COMMUNICATION OF A CHILD WITH ADULTS IN THE PERIOD OF
 PRESCHOOL CHILDHOOD AS AN ACADEMIC, PSYCHOLOGICAL AND
 PEDAGOGICAL PROBLEM**

The article focuses on the analysis of various psychological and pedagogical aspects of communication between parents and children during preschool childhood. In connection to this, the essence of the concept «communication» is clarified in the article. The theoretical basis of the work rests on the academic research on age and pedagogical psychology, psychology and pedagogy of communication, family education. In the article the problem of communication is investigated in the context of psychological and pedagogical research findings, the connection between forms and means of childrens communication with adults is described. It is explained that the main activity type of a preschool child is influenced crucially by communication forms. Besides communication makes contribution to childrens mental development. The main characteristics of preschoolers personalized communication are highlighted in the article. Thus they include: communication form; communication need; main

reasons for communication; form of adult-children communication; the impact of personalized communication form on the development of a child personality.

It is found that peculiarities of a child personality that involve communication skills and the development of communicative and speech sphere, demonstrate the essential child's character traits. These traits belong to a child's social competency and intellectual activity, determine the communicative orientation and desire to interact on the basis of value system and the experience of interpersonal interaction. It is revealed in the article that a personality oriented approach is very important in adult-children communication. Due to this approach adults help children to perceive themselves as a person, as well as to find and develop their potential, contribute to their self-determination and self-realization.

The necessity to investigate pedagogical problems connected with the improvement of communication between adults and preschool children is underlined in the paper. Moreover, it is needed to implement the effective means of psychological and pedagogical influence, personality oriented approach and to make the family relationships better in terms of adult-children communication.

Key words: communication, interaction, desire to interact, interpersonal interaction, communicative orientation, social competency, intellectual activity.

УДК 373.3.011.3-05:004
DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-4-24-32

Шевчук М. О.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
m.a.shevchukk@gmail.com
orcid.id/0000-0002-6402-7400

**ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ:
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ**

У статті розглядається питання інформаційної культури вчителя початкової школи. В умовах інформатизації суспільства вчитель початкових класів має навчитися використовувати переваги інформаційного середовища й уникати його небезпек. Інформаційна культура сьогодні стає запорукою ефективності професійної діяльності вчителя. У такому разі інформаційна культура виступає певною універсалізацією педагогічних якостей вчителя і дає йому змогу глибоко усвідомити свою реальну роль у розвитку особистості молодшого школяра. Для з'ясування сутності поняття «інформаційна культура» автор досліджує терміни «культура» та «інформація». У статті наводяться як словниково-енциклопедичні визначення поняття «культура», так і погляди окремих науковців. Узагальнюючи різноманітні визначення, автор подає розуміння поняття «культура» як специфічного способу організації і розвитку людської життєдіяльності, представленого у продуктах матеріальної і духовної праці, в системі соціальних норм і закладів, у духовних цінностях, у сукупності відносин людей до природи, між собою і до самих себе. Дефініція «інформація» також подається у законодавчо-словниково-енциклопедичному тлумаченні та трактуванні окремих дослідників. Наголошуючи на тому, що інформація використовується в усіх сферах життєдіяльності людини і забезпечує виконання різноманітних функцій, автор трактує інформацію як відомості про людей, предмети, події, явища, факти, процеси навколишнього світу, які можуть зберігатися, накопичуватися, відтворюватися, передаватися та перероблятися і є результатом пізнавальної активності суб'єкта інтелектуальної діяльності. Спираючись на розуміння цих двох понять, визначається і дефініція «інформаційна культура». Також автор характеризує інформаційну культуру вчителя початкових класів, яка виступає певним інтегрованим комплексом знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, інтересів та поведінкових моделей, що стосуються сфери інформації, інформаційних потоків, інформаційно-комунікативних моделей. У статті зауважується, що інформаційна культура вчителя початкових класів пов'язана з етичними нормами та питаннями інформаційної безпеки і є гармонійним поєднанням чотирьох компонентів: діяльнісного, комунікативного, пізнавального та мотиваційного. Таким чином, інформаційна культура вчителя початкової школи дає змогу створити результативний простір взаємодії з інформацією як важливого елемента ефективної професійної діяльності в умовах трансформації освіти України.

Ключові слова: інформатизація суспільства, культура, інформація, інформаційна культура.

Постановка проблеми. Інформатизація суспільства є одним з домінуючих трендів ХХІ століття. Активне використання комп'ютерних засобів та інформаційних технологій створює нове інформаційне середовище життєдіяльності людей. У такому разі перед системою освіти постає нове завдання – підготувати молодь до життя та професійної діяльності в інформаційному суспільстві, навчити використовувати переваги нового середовища й уникати його небезпек. Сьогодні вноситься корективи й у підготовку висококваліфікованих фахівців для суспільства у закладах вищої освіти.

Важливим аспектом загальної культури конкурентоспроможного спеціаліста сучасного суспільства в умовах інформатизації суспільства виступає інформаційна культура.

Формування інформаційної культури вчителя має стати пріоритетним напрямком його підготовки до результативної професійної діяльності. Оволодіння інформаційною культурою виступає певною універсалізацією педагогічних якостей вчителя (і вчителя початкових класів у тому числі) і дає змогу глибоко усвідомити свою реальну роль у розвитку особистості майбутнього суспільства.

Отже, формування інформаційної культури вчителя початкової школи як елементу загальної культури конкурентоздатного фахівця виступає нагальною суспільною потребою і важливим аспектом процесу модернізації освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питаннями інформаційної культури займалися І. Алексєєв, О. Вершинська, А. Єляков, Н. Зінов'єва, Ю. Зубов, В. Іноземцев, В. Коган, А. Лаврухін, В. Маслов, І. Мелюхін, В. Орлов, В. Петров, А. Ракітов, Е. Семенюк, Л. Скворцов, А. Урсул, А. Уткін, Ю. Шрейдер, І. Юзвішин та ін., а серед зарубіжних авторів слід назвати: Д. Белла, М. Кастельса, Т. Стоуньєра, О. Тоффлера, Ю. Хаяші, К. Шеннона, Ф. Емері та ін.

Метою написання статті є визначення сутності поняття «інформаційна культура» та характеристика інформаційної культури вчителя початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Для усвідомлення сутності поняття «інформаційна культура» розглянемо зміст термінів «культура» та «інформація».

У сучасній культурології існує надзвичайно багато визначень дефініції «культура», жодна з яких не стала загальноприйнятною. Зрозуміло, що ми не ставимо за мету знайти остаточне визначення даного поняття, разом з тим усвідомлюємо, що розуміння та аналіз різних аспектів визначень цього терміну наближає нас до розкриття змісту терміна «інформаційна культура».

У представленій таблиці ми навели деякі визначення поняття «культура» (табл. 1).

Таблиця 1

Сутність терміна «культура»

Автори 1	Визначення сутності поняття «культура» 2
В. Сластьонін, І. Ісаєв, О. Міщенко, Є. Шиянов	способи і продукти (артефакти) людської діяльності [10, с. 72].
Філософський словник / за ред. В. Шинкарука	(з лат.) культивувати або обробляти землю з метою забезпечення потреб людини, а також результат цієї діяльності [18, с. 27].
Українська радянська енциклопедія	сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства і людини й втілюються в результатах продуктивної діяльності [15].
Універсальний словник- енциклопедія	сукупність матеріального і духовного надбання людства, нагромадженого, закріпленого і збагаченого упродовж історії, яке передається від покоління до покоління [17].
С. Кримський	реалізація потенціалу творчої діяльності, що характеризується відтворенням історичного досвіду в його потенціальності, невикористаних можливостях його подальшого збагачення» [5, с. 56].
Т. Гриценко	«специфічний спосіб організації та розвитку людської життєдіяльності, представлений продуктами матеріальної й духовної праці, системою соціальних норм й установ, духовними цінностями, сукупністю відносин людей з природою, між собою та ставленням до власної особистості, це система життєвих орієнтацій суб'єкта» [1, с. 8].

Продовження таблиці 1

1	2
Н. Краснокутська	певний рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, що виражається в типах організації життя та діяльності людей, у їхніх взаємовідносинах, створюваних ними матеріальних і духовних цінностях, їх застосуванні і поширенні в процесі соціально-економічної практики [4].
Д. Антонович	«сфера духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості, а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування» [16, с. 182].
Всесвітня конференція з культурної політики (ЮНЕСКО)	комплекс характерних матеріальних, духовних, інтелектуальних та емоційних рис суспільства, що включає в себе не лише різні мистецтва, а й спосіб життя, основні правила людського буття, системи цінностей, традицій, вірувань [11, с. 3].

Слід додати, що група вчених (В. Сластьонін, І. Ісаєв, О. Міщенко, Є. Шиянов) категорії «діяльність» та «культура» вважають взаємообумовленими. На їх думку, діяльність виступає загальною категорією, яка історично визначає культуру, створює її предметну сферу, обумовлює творення смислових потенціалів «життєвого світу». У свою чергу культура є універсальною характеристикою діяльності, яка «задає соціально-гуманістичну програму і визначає спрямованість того чи іншого виду діяльності, її типологічних особливостей і результатів» [10, с. 72]. Проте культура не зводиться тільки до діяльності.

Вітчизняний дослідник української культури Д. Антонович висловив думку, що «культурою вважаємо все, що має людина чи громада людей не від природи, а вже від власного розуму і власної творчості як у царині матеріальній, так і в духовній, в царині громадського життя, звичаїв та побуту» [16, с. 17]. Для нього культура не результат, а процес, певний рівень розвитку.

Зв'язок культури з творчістю простежує А. Свідзинський. Культура потребує творчих зусиль її носіїв, творення нових цінностей, нового творчого продукту. Якщо такі зусилля не докладаються, вважає дослідник, культура завжди занепадає, не зважаючи на її вагомий, набутий віками, потенціал. Таким чином, рівень культури визначається творчою активністю її носіїв, які цим самим дбають про добро нації і створюють простір, у якому вибудовується порядок і відповідно витісняється хаос [13, с. 232].

Потребують уваги і визначення, які надаються у посібниках з культурології, де сутність даного поняття трактується як поєднання цінностей (матеріальних і духовних), які історично створюються людством у різноманітній діяльності, а також взаємовідносини, які вибудовуються під час розподілу, використання цінностей та обміну ними [8, с. 13].

У процесі життєдіяльності люди засвоюють теоретичний, практичний та духовний досвід попередніх поколінь і передають його своїм нащадкам. Саме у цьому ланцюгу: засвоєння, збереження та передавання соціокультурного досвіду, і виявляється розвиток та функціонування культури. Дієвість даного ланцюга забезпечується формами і методами обміну і передачі культурних цінностей. Сьогодні серед них можна назвати: освіту, мову, традиції, звичаї, які історично наслідуються й удосконалюються.

Прикладом педагогічного підходу може слугувати визначення поняття «культура» запропоноване в словниковій літературі, а саме як «сфери духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості, а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування» [16, с. 182].

Слід зазначити, що сфера освіти виступає найбільш технологічною і гнучкою частиною культури, яка закладає основи майбутніх змін. І саме від освіти залежить конструктивність цих змін. З часів античності відомо твердження, що духовний

розвиток людини, її здатність до самовдосконалення є не менш важливим, ніж розвиток економічних сфер суспільства.

Нам цікавий погляд І. Дзюби на сучасну українську культуру, яку вчений розглядає як творчий потенціал народу і вказує на важливість потреби усвідомлення себе як частки цілості української культури, «... за яку ти відповідаєш і від рівня якої сам залежиш у своїй творчій долі» [2].

Саме тому важливим є розуміння культури, яке розгортається в площині духовності та визначається як формування вищих якостей людини. У такому разі привертає увагу визначення С. Кримського (табл.1). Автор підкреслює, по-перше, наявність у будь-якому витворі культури історичного досвіду; по-друге, її конституювання як смислороджуючої системи, яка подає буття як текст [5, с. 56].

Варто зазначити, що культуру суспільства творять люди, оскільки завдяки своїй праці роблять власні внески у примноження культурних цінностей. А тому результати трудової діяльності кожної людини мають культурне значення. Це підкреслює соціальний характер культури і дає змогу розкрити сутність феномену культури як цілеспрямованої діяльності людини, результатом якої є матеріальні та духовні цінності, створені протягом історії існування людства, а також стосунки, що склалися в процесі використання цих цінностей.

У сучасному тлумаченні культура розглядається як система життєвих орієнтацій людини, реально існуюча конфігурація свідомості різних верств суспільства. Тобто це сфера духовної, ціннісної, комунікативної організації суспільства, що визначає норми поведінки, мислення, почуття людини, різних верств населення і нації в цілому [7, с. 11].

Отже, сьогодні під культурою розуміється специфічний спосіб організації і розвитку людської життєдіяльності, представлений у продуктах матеріальної і духовної праці, в системі соціальних норм і закладів, у духовних цінностях, у сукупності відносин людей до природи, між собою і до самих себе. Інакше кажучи, культура – це цінності, які спрямовують і координують поведінку і свідомість людей в їх груповому та індивідуальному житті.

У такому разі ми можемо послуговуватися двома основними підходами трактування культури, які найчастіше використовуються у науковій літературі:

1) сукупність матеріальних і духовних цінностей, які створюються людиною в процесі її життєдіяльності;

2) форма самореалізації людини в усьому її розмаїтті, спосіб буття людини.

Оскільки основою інформаційного суспільства є інформація, розглянемо сутність поняття «інформація».

У Законі України «Про інформацію» записано, що «інформація – це будь-які відомості (дані), які можуть бути збережені на матеріальних носіях або відображені в електронному вигляді [3].

В енциклопедичному визначенні «інформація» (з лат. information – роз'яснення, виклад) тлумачиться як відомості про предмети, явища й процеси навколишнього світу [21].

Словникове трактування інформації зводиться до: 1) відомості про навколишній світ і процеси у ньому; 2) повідомлення про стан чого-небудь [9].

У математичному розумінні даний термін визначається як повідомлення та їх передача (К. Шеннон), у кібернетичному баченні – корисні відомості для прийняття управлінських рішень (Н. Вінер).

При цьому слід зазначити, що сутність терміну завжди пов'язується із створенням, розповсюдженням, перетворенням та споживанням інформації.

Саме до цих двох дефініцій (відомості, повідомлення) схиляються й науковці. Зокрема, В. Ровенський, А. Уємов, Є. Уємова вважають, що інформація – це «повідомлення про події, що відбуваються як у зовнішньому по відношенню до системи середовищі, так і в самій системі» [12, с. 69]. Такі повідомлення пов'язані із чимось новим, що раніше не було відомо.

Інформація може передаватися усним, письмовим або іншим шляхом. При цьому обмін відомостями може відбуватися між людьми, людиною і машиною, а також машиною і машиною. У тваринному і рослинному світі такий обмін відбувається за допомогою сигналів.

Філософи вважають, що інформація – це корисний зміст про річ, явище, людину, суспільство тощо. У такому разі інформацію пов'язують з поняттям «дані».

Але важливо зауважити, що зміст категорії «інформація» належить до сфери пізнання, має нематеріальний характер, не залежить від носія, є результатом розумової активності суб'єкта, може зберігатися, відтворюватися, передаватися, копіюватися і накопичуватися.

Інформація використовується в усіх сферах життєдіяльності людини і забезпечує виконання різноманітних функцій.

Отже, під *інформацією* можна розуміти *відомості як результат пізнавальної активності суб'єкта інтелектуальної діяльності, про людей, предмети, події, явища, факти, процеси навколишнього світу, які можуть зберігатися, накопичуватися, відтворюватися, передаватися та перероблятися.*

Таким чином, ураховуючи сутність дефініцій «культура» та «інформація» визначимо поняття *«інформаційна культура» як спосіб організації і розвитку людської життєдіяльності, представлений у відомостях як результатах пізнавальної активності суб'єктів інтелектуальної діяльності, про людей, предмети, події, явища, факти, процеси навколишнього світу, які можуть зберігатися на різних носіях, накопичуватися, відтворюватися та передаватися між різними системами.*

На думку Л. Харлаш, інформаційна культура педагога в сучасних умовах модернізації вищої освіти містить чотири базові компоненти: культури організації подання інформації; культури сприймання та користування інформацією; культура використання нових інформаційних технологій; культури спілкування через засоби нових інформаційних технологій [19, с. 279].

У такому разі інформаційна культура вчителя початкових класів полягає в здатності вільно користуватися різними типами комп'ютерної техніки та комп'ютерними пристроями, використовувати у професійній діяльності різноманітні програмні продукти для ефективного здійснення методичної та навчальної роботи; працювати з електронними джерелами інформації (знаходити, зберігати, опрацьовувати, копіювати, відтворювати та передавати інформацію у зрозумілому вигляді), встановлювати зв'язок за допомогою е-пошти та комунікативних мобільних додатків, розуміти правила безпечної роботи в системі Інтернет, використовувати у професійній діяльності інформаційні технології, критично оцінювати, використовувати інформацію та усвідомлювати особливості інформаційних потоків у педагогічній діяльності.

Важливо зауважити, що вчитель початкових класів має розуміти роль інформації в сучасному світі, формувати ціннісні акценти на опанування знань про природу, види, способи передачі інформації, розвивати пізнавальний інтерес до сфер застосування інформаційних технологій, розвивати навички роботи з різноманітною інформацією, «вибудовувати інформаційний світогляд та систему знань і умінь, що забезпечують цілеспрямовану самостійну діяльність з оптимального задоволення індивідуальних інформаційних потреб з використанням як традиційних, так і нових інформаційних технологій [20, с. 34].

Інформаційна культура вчителя початкових класів пов'язана і з етичними нормами та питаннями інформаційної безпеки. Разом з тим, питання безпеки стосуються не тільки захисту інформації та її етичного використання, але й, можливо, в першу чергу з питаннями захисту психіки учнів молодшого шкільного віку від необмежених обсягів інформації, її певної незрозумілості для даної вікової категорії школярів.

Отже, інформаційна культура вчителя початкової школи виступає певним інтегрованим комплексом знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, інтересів та поведінкових моделей, що стосуються сфери інформації, інформаційних потоків, інформаційно-комунікативних моделей. За словами Є. Кулик, інформаційна культура детермінує свідому пізнавальну потребу набуття нових знань [6].

Технологічний аспект інформаційної культури пов'язаний з механізмами роботи з інформацією, її зберіганням та передаванням. Е. Тоффлер зазначає, що «на перший план сьогодні висувається не збір інформації, а вміння відшукати у всій масі даних те, які потрібні, вірно проаналізувати відсіяні відомості і вчасно доставити їх потрібному замовнику» [14, с. 358].

Інформаційна культура дає змогу вчителю початкових класів виявляти самостійність мислення, знаходити вихід з проблемних ситуацій, засвоювати нове і вчасно реагувати на зміни зовнішнього середовища, бути впевненим у прийнятті рішень, творчо підходити до вибудовування шляхів розв'язання нестандартних подій. Безперервний процес пошуку, споживання та критичної обробки інформації формує мотивацію на розширення професійного та особистісного досвіду, уявлення про відкриту систему знань, переконання про міцність та надійність знань і, як наслідок, розвиває потребу навчатися протягом життя, що відповідає сучасним освітнім тенденціям.

Отже, феномен інформаційної культури характеризує взаємодію вчителя початкових класів з інформацією і передбачає необхідність спеціальної інформаційної підготовки. Сутність такої підготовки пов'язана з оволодінням певним рівнем знань, формуванням умінь та навичок, які дадуть змогу вчителям вільно орієнтуватися в інформаційному просторі, вибудовувати інформаційну взаємодію та здійснювати інформаційну діяльність у сфері пошуку, зберігання та використання інформації.

Таким чином, інформаційна культура характеризується гармонійним поєднанням чотирьох аспектів: діяльнісного, комунікативного, пізнавального та мотиваційного.

Діяльнісний аспект інформаційної культури вчителя початкової школи пов'язаний з виконанням певних функцій професійної діяльності, інформаційним супроводом навчально-методичної роботи, інформаційним забезпеченням освітнього процесу. Вчитель початкових класів має вміти швидко знаходити потрібну інформацію, опрацювати її, зберігати для подальшого використання, копіювати та відтворювати у разі потреби, передавати учням молодшого шкільного віку у зрозумілому для даного віку вигляді, унаочнювати інформацію і ефективно здійснювати інші операції в роботі з інформаційним матеріалом. Крім того, вчитель має вміти використовувати комп'ютерну техніку в освітньому процесі для інтенсифікації навчання, успішного засвоєння інформації молодшими школярами. Для виконання цих завдань сучасний вчитель початкової школи має бути обізнаним у програмному забезпеченні освітнього процесу. Різноманітні комп'ютерні програми у наш час не тільки удосконалюють процес викладання різних предметів, але й ефективно використовуються як засоби тренування, контролю, управління тощо.

Комунікативний аспект інформаційної культури вчителя початкових класів передбачає можливість встановлення взаємодії з учнями, батьками, колегами засобами інформаційних технологій. Обмін інформацією покращує взаєморозуміння, вдосконалює освітній процес, підвищує адаптацію до змін. Сьогодні інформаційні технології дають змогу комунікувати на будь-яких відстанях, розв'язувати проблеми, підвищувати ефективність співпраці, обговорювати нагальні питання, створювати успішний комунікативний простір.

Пізнавальний аспект інформаційної культури вчителя початкових класів закладу загальної середньої освіти характеризується пошуком інформації для розуміння основних тенденцій освітнього розвитку, знаходження можливостей уникнути загроз і проблем, передбачення майбутнього, пристосування до змін зовнішнього середовища, врахування основних впливів та факторів.

Мотиваційний аспект інформаційної культури вчителя початкової школи стимулює пошук перспектив, способів зміцнити конкурентоспроможність, створення нових послуг і освітніх продуктів, розробку нових сценаріїв розвитку освітніх процесів.

Отже, інформаційна культура вчителя початкових класів є запорукою успішності його професійної діяльності, оскільки дає змогу створити простір взаємодії з інформацією як важливого елементу життєдіяльності кожної особистості в сучасному світі. І недаремно всесвітньо відомим став вислів Натана Ротшильда, який процитував Вінстон Черчилль: «Хто володіє інформацією, той володіє світом». І варто зазначити, що у цьому бездонному океані інформації інформаційна культура стає тією ниткою Аріадни, яка здатна успішно вивести Вас з інформаційного лабірину.

Література

1. Гриценко Т. Культурологія. Київ: Центр навчальної літератури, 2007. 392 с.
2. Дзюба І. З криниці літ: тритомовик. Київ: Обереги: Гелікон, 2001. Серія «Укр. модерна л-ра». Т. II. 578 с.

3. Закон про інформацію. Документ 2657-XII, чинний, поточна редакція від 16.07.2020, підстава 692-IX URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-12#Text>
4. Краснокутська Н. В. Інноваційний менеджмент: навч. посіб. Київ: КНЕУ, 2003. 504 с.
5. Кримський С. Б. Під сигнатурою Софії. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. С. 66–71.
6. Кулик Є. Бібліотечні засоби формування інформаційно-мережевої культури в юнацькому середовищі. *Бібліотечний вісник*. 2014. № 2. С. 17–23.
7. Культурологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / упоряд.: О. І. Погорілий, М. А. Собуцький. 2-ге вид. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська акад.», 2005. 320 с.
8. Культурологія: теорія та історія культури / І. І. Тюрменко, О. Д. Горбула. Київ, 2004. URL: <http://textbooks.net.ua/content/view/6475/50>.
9. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70 000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. 23-е изд., испр. Москва: Рус. яз., 1990. 917 с.
10. Педагогика: учеб. пособ. для студ. пед. учеб. завед. / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. Москва: Школа-Пресс, 1997. 512 с.
11. Попович М. В. Нарис з історії культури України. Київ: АртЕк, 1998. 728 с.
12. Ровенский В., Уемов А., Уемова Е. Машина и мысль. М., 1960.
13. Свідзинський А. В. Самоорганізація і культура. Київ: Наукова думка, 1999. 288 с.
14. Тоффлер Е., Тоффлер Х. Революционное богатство: Как оно будет роздано и как оно изменит нашу жизнь; пер. с нагл. М. Султановой, Н. Цыркун. Москва: АСТ: Профиздат, 2008. 569 с.
15. Українська радянська енциклопедія: у 12 т. / гол. ред. М. П. Бажан; редкол.: О. К. Антонов та ін. 2-ге вид. Київ: Голов. ред. УРЕ, 1974-1985. URL: <http://leksika.com.ua/10310208/ure/kultura>
16. Українська культура: лекції / за ред. Дмитра Антоновича. Київ: Либідь, 1993. 592 с.
17. Універсальний словник-енциклопедія / голов. ред. М. Попович. Львів: ТЕКА 2006. URL: http://hohlopedia.org.ua/use_universalnyy_slovyk_entsyklopediya/
18. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. Київ: Головна редакція УРЕ, 1973. 600 с.
19. Харлаш Л. М. Розвиток інформаційної культури педагога як запорука успішної професійної діяльності вчителя в умовах децентралізації. *Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України*: зб. матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конф. Київ. 28 жовтня 2016 р. / за заг. ред. В. В. Олійника. Київ: УМО НАПН України, 2016. 604 с.
20. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях: учеб.-метод. пособие / Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, И. Л. Скипор, Г. А. Стародубова. Москва, 2002. 337 с.
21. Юридична енциклопедія: в 6 т. / редкол.: Ю. С. Шемшученко (гол. редкол.) та ін. Київ: Укр. енцикл., 1998. 717 с.

References

1. Hrytsenko, T. (2007). *Kulturolohiia* [Culturology]. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].
2. Dziuba, I. (2001). *Z krynytsi lit* [From krynytsia for years]. Vol. II. Kyiv: Oberehy: Helikon [in Ukrainian].
3. Zakon pro informatsiiu [Law on information]. Dokument 2657-XII, chynnyi, potochna redaktsiia vid 16.07.2020, pidstava – 692-IX URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-12#Text> [in Ukrainian].
4. Krasnokutska, N.V. (2003). *Innovatsiinyi menedzhment* [Innovation management]. Kyiv: KNEU [in Ukrainian].
5. Krymskyi, S.B. (2008). *Pid syhnaturou Sofii* [Under the signature of Sophia]. Kyiv: Vyd. dim «Kyievo-Mohylianska akademiia» [in Ukrainian].
6. Kulyk, Ye. (2014). *Bibliotechni zasoby formuvannia informatsiino-merezhevoi kultury v yunatskomu seredovyschi* [Library tools for the formation of information and network culture in the youth environment]. *Bibliotechnyi visnyk – Library Bulletin*. 2, 17–23 [in Ukrainian].
7. Kulturolohiia [Culturology]. (2005). (O.I. Pohorilyi, M.A. Sobutskyi (Ed.)). (2d ed.). Kyiv: Vyd. dim «Kyivo-Mohylianska akad.» [in Ukrainian].

8. Kulturolohiia teoriia ta istoriia kultury [Culturology: theory and history of culture]. (2004) (I.I. Tiurmenko, O.D. Horbula (Ed.)). Kyiv. URL: <http://textbooks.net.ua/content/view/6475/50> [in Ukrainian].
9. Ozhehov, S.Y. (1990). *Slovar ruskskoho yazyka* [Dictionary of the Russian language]: 70000 slov. (N.Yu. Shvedovoi (Ed.)). (23d ed.). Moscow: Rus. yaz. [in Russian].
10. Slastenyn, V.A., Ysaev, Y.F., Myshchenko, A.Y. & Shyianov, E.N. (1997). *Pedahohyka* [Pedagogy]. Moscow: Shkola-Press [in Russian].
11. Popovych, M.V. (1998). *Narys z istorii kultury Ukrainy* [Essay on the history of Ukrainian culture]. Kyiv: ArtEk [in Ukrainian].
12. Rovenskyi, V., Uemov, A. & Uemova, E. (1960). *Mashyna y mysl* [Machine and thought]. Moscow [in Russian].
13. Svidzynskiy, A.V. (1999). *Samoorhanizatsiia i kultura* [Self-organization and culture]. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].
14. Toffler, Ye. & Toffler, Kh. (2008). *Revoliutsyonnoe bahatstvo: Kak ono budet rozdano y kak ono yzmenyt nashu zhyzn* [Revolutionary wealth: How it will be distributed and how it will change our lives]. (M. Sultanovoi, N. Tsykun (Transl.)). Moscow: AST: Profyzdat [in Russian].
15. *Ukrainska radianska entsyklopediia* [Ukrainian Soviet Encyclopedia] (1974–1985). M.P. Bazhan (Eds.). (O.K. Antonov (Ed.)). (2d ed.). Kyiv: Holov. red. URE. URL: <http://leksika.com.ua/10310208/ure/kultura> [in Ukrainian].
16. *Ukrainska kultura* [Ukrainian culture]. (1993). (Dmytra Antonovycha (Ed.)). Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
17. Popovych, M. (Eds.). (2006). *Universalnyi slovnyk-entsyklopediia* [Universal dictionary-encyclopedia]. Lviv: TEKA. URL: http://hohlopedia.org.ua/use_universalnyy_slovnyk_entsyklopediya/ [in Ukrainian].
18. *Filosofskiy slovnyk* [Philosophical Dictionary]. (1973). (V.I. Shynkaruka (Ed.)). Kyiv: Holovna redaktsiia URE [in Ukrainian].
19. Kharlash, L.M. (2016). Rozvytok informatsiinoi kultury pedahoha yak zaporuka uspishnoi profesiinoi diialnosti vchytelia v umovakh detsentralizatsii [Development of information culture of a teacher as a guarantee of successful professional activity of a teacher in the conditions of decentralization]. *Profesiinyi rozvytok ta upravlinnia liudskymy resursamy v systemi pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity v konteksti transformatsii osvity Ukrainy – Professional development and human resources management in the system of postgraduate pedagogical education in the context of the transformation of education in Ukraine*. V.V. Oliinyka (Eds.). Kyiv: UMO NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
20. *Formyrovanye ynformatsyonnoi kultury lychnosty v byblyotekakh y obrazovatelnykh uchrezhdeniyakh* [Formation of information culture of the person in libraries and educational institutions]. (2002). (N.Y. Hendyna, N.Y. Kolkova, Y.L. Skypor, H.A. Starodubova (Ed.)). Moscow [in Russian].
21. Shemshuchenko Yu.S. (Eds.). (1998). *Iurydychna entsyklopediia* [Legal encyclopedia]. Kyiv: Ukr. entsykl. [in Ukrainian].

Shevchuk M.

candidate of pedagogical sciences,
Associate Professor of Pedagogy, Primary Education and Educational Management
Nizhyn Mykola Gogol State University
m.a.shevchukk@gmail.com
ORCID iD 0000-0002-6402-7400

INFORMATION CULTURE OF PRIMARY CLASS TEACHER: THEORETICAL ASPECTS

The article considers the issues of information culture of primary school teachers. In the context of informing society, the primary school teacher must learn to take advantage of the information environment and avoid its dangers. Today, information culture is becoming a guarantee of the effectiveness of a teacher's professional activity. In this case, the information culture is a certain universalization of the pedagogical qualities of the teacher and allows him to deeply understand its real role in the development of the personality of the junior student. To clarify the concept of "information culture", the author

explores the terms "culture" and "information". The article presents both dictionary and encyclopedic definitions of the concept of "culture" and the views of individual scholars. Summarizing various definitions, the author gives an understanding of the concept of "culture" as a specific way of organization and development of human life, represented in the products of material and spiritual labor, in the system of social norms and institutions, in spiritual values, in the set of human relations to nature. themselves. The definition of "information" is also given in the legislative-dictionary-encyclopedic interpretation and interpretation of individual researchers. Emphasizing that information is used in all spheres of human life and provides a variety of functions, the author interprets information as information about people, objects, events, phenomena, facts, processes of the world that can be stored, accumulated, reproduced, transmitted and processed and is the result of cognitive activity of the subject of intellectual activity. Based on the understanding of these two concepts, the definition of "information culture" is determined. The author also characterizes the information culture of primary school teachers, which is a certain integrated set of knowledge, skills, values, interests and behavioral models related to the field of information, information flows, information and communication models. The article notes that the information culture of primary school teachers is related to ethical norms and issues of information security and is a harmonious combination of four components: activity, communication, cognitive and motivational. Thus, the information culture of primary school teachers makes it possible to create an effective space for interaction with information as an important element of effective professional activity in the transformation of education in Ukraine.

Key words: informatization of society, culture, information, information culture.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 371.5.016:821.161

DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-4-33-42

Бондаренко Ю. І.

доктор педагогічних наук, професор кафедри української літератури,
методики її навчання та журналістики
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
bondarenko_yuriy63@ukr.net
orcid.org/0000-0003-0938-9588

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ

Ігровий компонент – невід’ємна частина навчального процесу в цілому, яка підвищує його ефективність. Проте існує необхідність осмислити його особливості та способи застосування, виходячи зі специфіки літератури як дисципліни шкільного циклу. Автор статті, спираючись на численні практичні напрацювання, наявні у фаховій періодиці, ставить перед собою завдання здійснити теоретичне обґрунтування дидактичної ролі гри в процесі застосування основних видів навчальної діяльності, які можливі на роках літератури. Взнявши за основу літературно-дослідницьку та літературно-творчу роботу школярів, він окреслює способи використання гри, усвідомлюючи завдання, які стоять перед кожним зі шляхів опрацювання художнього матеріалу. У статті представлено достатньо широкий спектр ігрової діяльності в межах подієвого, композиційного, хронологічного, пообразного, словесно-образного, проблемно-тематичного, ідеаційно-концептуального, філософського, жанрового та структурно-стильового шляхів аналізу художніх творів, таким чином узгоджено її особливості із власне предметною специфікою навчального процесу. Сюжет літературної гри, за версією автора статті, завжди зумовлений логікою названих шляхів вивчення літератури, які визначають зміст, мету, послідовність дій, які виконують школярів. У такий спосіб гра допомагає розвивати такі сутто літературознавчі компетенції учнів: структурувати сюжет літературного тексту, досліджувати його розвиток, виявляти в ньому подієву послідовність та причинно-наслідкові зв’язки, деталізувати композиційні частини та хронологічні утворення, здійснювати відповідні спостереження над ними, вивчати психологічні особливості образів-персонажів, засоби творення героїв, заглиблюватися в мовну тканину тексту, установлювати тематично споріднені літературні твори, демонструвати знання із жанроутворення та стильової природи мистецтва слова.

Ключові слова: гра, літературно-дослідницька робота, літературно-творча робота, шляхи аналізу художніх творів, навчальний процес.

Актуальність дослідження. Ігрова діяльність не раз потрапляла в центр уваги дослідників, які підкреслювали її важливу дидактичну роль. Літературна гра теж потребує свого осмислення. Проте існують аспекти, які до сьогодні ще не були належним чином розглянуті. Це в першу чергу питання, яким чином узгодити гру з основними видами роботи, які мають місце на уроках літератури. Виникає потреба окреслити її застосування в межах літературно-дослідницької та літературно-творчої діяльності школярів, що базуються на відомих шляхах опрацювання художнього матеріалу.

Аналіз досліджень та публікацій. Гра – давно визнаний компонент навчального процесу, який здатний сформувати в школярів значну кількість знань та умінь, необхідних для подальшого життя. Гра «найтісніше пов'язана з розвитком особистості, і якраз в період її інтенсивного розвитку – в дитинстві – вона набуває особливого значення» [6, с. 113]. Її дидактичною роллю цікавляться мислителі в галузі педагогіки та психології з давніх часів і до сьогодні: Л. Виготський, Д. Ельконін, Ж. Піаже, Платон, А. Макаренко, В. Сухомлинський, Д. Узнадзе, К. Ушинський та ін. Вони підкреслювали діяльнісний характер гри, який веде до інтелектуальних та емоційних здобутків, зокрема сприяє розширенню досвіду школярів, розвитку низки функціональних властивостей (осмислювати й спрямовувати власні дії, реалізовувати природні здібності, задовольняти бажання, формувати Я-концепцію, дотримуватися правил, здійснювати саморегуляцію, виявляти волю, досягати мету), надає навчальному процесу нестандартності, активізує його.

Ігровий компонент – спосіб активізації навчальної діяльності школярів. Він завжди пов'язаний із технологіями педагогіки успіху та педагогіки співробітництва. Змагальність і прагнення перемоги, що визначають ситуацію гри, орієнтують учнів на успіх, внутрішнє піднесення, які він гарантує. «Використання ігрового навчання робить передачу знань у чотири рази ефективнішим, чим традиційні методи навчання. Під час гри діти засвоюють у десять разів більше інформації в різних формах, працюють в індивідуальному темпі і можуть багато разів звертатися до одного й того ж матеріалу» [4]. З іншого боку, гра – це здебільшого, хоча й не завжди, колективна діяльність, яка потребує спільних зусиль для одержання позитивного результату.

Учителі літератури намагаються досить широко використовувати ігрові завдання. Проте в методико-літературному аспекті назване питання розвивається більш практично, ніж теоретично [11]. Словесники створюють різні варіанти літературних ігор, проте комплексного осмислення з погляду навчання літератури проблема ще не набула. Цікаві матеріали в інтернет-ресурсах та фахових виданнях запропонували Л. Бондаренко, О. Клименко, А. Мельник, І. Хроменко, О. Шереметьєва та ін.

Необхідно підкреслити роль спеціалістів (Л. Іванова, С. Луців, О. Петух, Н. Пихтіна та ін.), що вивчають закономірності дошкільної та початкової освіти й залишили свої роздуми щодо застосування літературних ігор на уроках читання. Їх міркування є актуальними й для літературної освіти в основній та старшій школі. Зокрема, нам імponує думка про те, що літературні ігри володіють широким спектром дії: «Літературна гра має вагомий навчальні властивості: це може бути і засіб аналізу художнього твору, його осмислення, і спосіб оцінки прочитаного, і творчий підсумок вивченого, і метод перевірки рівня засвоєння матеріалу» [5, с. 250]. Корисною є класифікація ігор саме в методико-літературному плані: «...ігри на первинне сприймання художнього твору; ігри на поглиблене сприймання художнього твору; ігри з метою закріплення літературних знань; ігри творчого характеру» [5, с. 250]. А. Мельник називає ігри «за рівнем вимог до характеру пізнавальної діяльності» (репродуктивні, пошукові, творчі), «за видами діяльності, що покладена в основу тієї чи іншої літературної гри» (читацькі, виконавські, інтелектуальні), «за засобами організації» (комунікативні, предметні, із використанням технічних засобів), за «мовленнєвою діяльністю учнів» (монологічні, діалогічні), «за кількістю учасників» (індивідуальні, парні, групові, фронтальні), «за особливостями їх проведення (загальні, зовнішні та внутрішні) [8].

Формування цілей статті. На наш погляд, в ігровому режимі можна проводити всі навчальні етапи: засвоєння нових знань, формування вмій та навичок, їх контроль та корекцію, узагальнення й систематизацію, застосування. На уроці літератури змагальність між школярами є важливим стимулом під час виконання різноманітних літературно-дослідницьких та літературно-творчих дій: опрацювання художніх елементів, спостереження над ними, «реставрації» (відновлення) зв'язків в середині літературного джерела, його трансформації. У такому разі література стає свого роду ігровим матеріалом, оперуючи яким, учні формують в себе цілу низку продуктивних властивостей. На думку А. Макаренка, будь-яка гра повинна включати в себе робочу настанову, тобто не перетворюватися на пасивне споглядання привабливих для дітей об'єктів і не виступати виключно засобом розваги. Це означає, що учні в процесі гри

мають бути дослідниками й творцями: «...гра без зусилля, гра без активної діяльності – завжди погана гра» [7, с. 330]. Тому на уроках словесності вона взаємодіє з літературно-дослідницькими та літературно-творчими завданнями, які й надають їй конструктивного характеру. «Учитель у грі повинен поєднувати ігровий та пізнавальний плани. Це означає, що наслідком гри є отримання задоволення, позитивних емоцій. Наслідком пізнавальної діяльності є отримання знань» [12, с. 47], а також відповідних навчальному предметові (література) умінь, які полягають у здатності спостерігати, аналізувати, інтерпретувати, конструювати, відтворювати й створювати художній матеріал. У зв'язку із цим виникає потреба узгодити ігровий компонент із основними шляхами аналізу літературного матеріалу, які виступають регуляторами літературно-дослідницької та літературно-творчої діяльності школярів. Найближче до вирішення проблеми, на наш погляд, підійшла Л. Іванова, яка запропонувала класифікацію ігор за змістом навчального матеріалу. Вона називає «ігри: на засвоєння понять «тема», «композиція»; на поняття «дійова особа», на розуміння стосунків між персонажами, їхніх характерів»; на формування поняття «мова художнього твору»; на формування поняття «автор твору»; на формування поняття «жанр»...» [2, с. 31]. Урахування особливостей літературного матеріалу автоматично приводить до шляхів його аналізу, які можна поєднувати з ігровими формами роботи. Саме це й потребує наукового дослідження.

Результати дослідження та їх обговорення. Кожен із відомих шляхів аналізу літературного матеріалу дає свої можливості для організації літературних ігор. Багато стандартних дидактичних завдань, які учні зазвичай виконують під час дослідницької роботи, можна перевести в ігрову форму. Діти повинні розуміти, у що саме вони грають на уроці літератури, у чому полягає ігровий задум, якою має бути результативність. У цілому можна виділити ігри на точність (правильність) виконаної роботи, на швидкість учнівських дій, на кількісну або якісну перевагу учасників змагання, ділові та імітаційні ігри.

Безперечно, літературна гра відрізняється від інших ігор. Вона завжди узгоджена з типовими для вивчення мистецтва слова видами роботи, але надає їм дещо іншого характеру, привносячи елемент змагальності в діяльність школярів. Її задум полягає в тому, щоб поглибити знання учнів про специфіку літератури як мистецтва слова – саме воно в більшості випадків стає основним об'єктом і матеріалом для змагання. У шкільній практиці переважають ділові ігри, адже учням треба знайти певне рішення, імітуючи діяльність літературознавця-експерта, інколи письменника, режисера, актора.

Орієнтуючись на шляхи аналізу художніх творів, учителі надають літературній грі цілеспрямованого характеру, підпорядковуючи її вивченню певних художніх елементів або твору в цілому. Сюжет літературної гри значною мірою розвивається за логікою пропонованого літературного дослідження, яке й визначає її зміст, послідовність дій, кінцевий результат. Отже, його втілення відбувається на основі літературно-дослідницької або літературно-творчої діяльності школярів. На це, зокрема, вказала А. Мельник [10], розкривши зумовленість літературної гри жанрово-родовими властивостями тексту, а отже, і його жанровим аналізом.

Так, у межах подієвого аналізу ігри слід спрямовувати на пізнання сюжетної структури тексту та окремих її компонентів, встановлення між ними зв'язків, проведення спостережень над художньою тканиною, а в результаті намагатися забезпечити максимальну повноту засвоєння учнями літературного джерела.

Формуючи в учнів відчуття сюжетно-змістової єдності, учитель може організувати ігри, задум і сюжет яких полягає в тому, щоб діти максимально точно й багато відтворили подієвий ланцюг або окремі його моменти (деталі).

У методиці навчання відомий прийом «склеювання» літературного тексту. Декільком командам можна запропонувати передрукований на чистих аркушах один і той же невідомий для учнів літературний твір (казку, байку, вірш, оповідання). Проте школярі одержать його в розділеному вигляді: аркуші паперу розрізані таким чином, щоб на кожному клаптику знаходився один сюжетно-змістовий фрагмент; клаптики перемішані. Команди змагаються у тому, щоб точно й швидко скомпонувати (відновити) літературний твір у його повному авторському вигляді, тобто в автентичній

сюжетно-змістовій послідовності. Після змагання відбувається порівняння одержаних результатів усіма командами. Крім учителя, подібні завдання можуть пропонувати учні кожної команди для своїх супротивників на основі самостійно підбраного літературного матеріалу.

З метою засвоєння сюжетно-змістової площини можна зіграти в гру зі швидкісного читання або детального переказування літературного твору. Учні кожної команди максимально близько до змісту відтворюють епічне художнє джерело невеликого обсягу. При цьому можуть бути застосовані додаткові правила: наприклад, кожна дитина говорить тільки одне речення, далі розповідь (читання) переходить до іншого учасника своєї або чужої команди. Основними результатами для оцінювання є швидкість, повнота та точність відтворення.

Схоже спрямування в гри «так / ні» (вірю / не вірю). Учасники команд або вчитель називає справжні або вигадані сюжетні факти, які дійсно є або нібито були в літературному творі. Завдання для учнів – підтвердити або спростувати їх наявність. Виграє той, хто буде найбільш спостережливим і точним у відповідях. Таку гру доцільно задіювати під час контролю набутих знань про фактичний зміст літературного матеріалу. Учитель констатує певні художні факти, а школярі повинні усвідомити їх правильність / неправильність. Ілюструємо це на матеріалі повісті І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я»:

Лаврін уперше зустрів Мелашку біля млина (так чи ні?).

Карпу подобалися дівчата з лагідним характером (так чи ні?).

У Марусі Кайдашихи були жовті чоботи (так чи ні?).

На пошуки Мелашки пішли: Кайдаш, Лаврін, Мотря, баба Параска (так чи ні?).

Повість «Кайдашева сім'я» закінчується всиханням груші (так чи ні?).

Знання змісту художнього тексту можна перевірити з допомогою гри в малювання. Команди учнів створюють малюнки-ілюстрації до конкретних сюжетних епізодів, здійснюючи при цьому фактичні порушення / зміни літературного тексту (кількість порушень фіксована). Представники іншої команди повинні встановити всі неточності, наявні на малюнку.

Існує гра на відновлення зумисне порушених сюжетної послідовності або причинно-наслідкових зв'язків. У цих випадках школярам треба надати сюжетні плани або причинно-наслідкові схеми, що містять певні неточності: зокрема, у них змінена послідовність або причиновість подій, випущені важливі сюжетні ходи або трансформовано зміст наявних у тексті моментів. Завдання учнів – максимально швидко й точно привести ситуацію до норми. Зокрема, це можна зробити в процесі вивчення оповідання Г. Тютюнника «Дивак». Школярі одержують такий сюжетний план:

- 1) Непорозуміння з друзями.
- 2) Розмова сина з матір'ю.
- 3) В осінньому лісі.
- 4) Війна зі щукою.
- 5) Дивна поведінка на уроці малювання.
- 6) Поїздка по сіно з дідом Прокопом.
- 7) Розмова з Федьком.
- 8) Не бий коня!
- 9) На печі.
- 10) Казка про Івасика-Телесика.

Наведений план містить фактичні помилки, деякі пункти порушують послідовність подій у творі. Команди школярів змагаються в тому, хто краще виправить порушення.

Інший варіант такої гри – встановити причиново-наслідковий ряд подій, починаючи від запропонованої першоподії. Переможцями стають ті, хто створить найбільш повний сюжетний ланцюг, пронизаний причинно-наслідковими зв'язками. Учні постійно визначають подію, яку можна вважати наступною, тобто зумовленою попередньою, у такому ланцюгу, розгортають його до максимальних меж. Особливо складною ця гра є під час вивчення романів, у яких наявні багато сюжетних ліній, ходів.

Композиційний та хронотопний аналіз мають свої ігрові варіанти проведення. Зовнішньоконструкційна (поділ на частини, глави, розділи, дії, яви тощо) та часопросторова структура тексту дозволяє використати декілька видів ігор, подібних до тих, що запропоновані для подієвого аналізу («склеювання» композиційних частин, гра «так / ні», відновлення порушеної авторської послідовності частин, коригування планів, що складаються з назв до композиційних частин (тут мають бути певні порушення), формулювання найбільш точних і яскравих назв до цих частин.

Особливо цінним у процесі композиційного та хронотопного аналізу є їх деталізація за певним принципом. Учні можна включити в гру, метою якої є максимальне накопичення художніх деталей, що відповідають заданому критерію. Наприклад, це можуть бути деталі, які підкреслюють особливості зображеної письменником епохи. Під час вивчення повісті І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я» таке завдання стосуватиметься елементів сільського побуту XIX століття. У процесі опрацювання повісті М. Коцюбинського «Тіні забутих предків» – картин природи диких Карпат, побачених очима автора, який у свій час їх відвідав.

В ігровій формі школярі засвоюють текстуальну площину літературного матеріалу, здобувають знання про те, що складає основу зображених художніх картин, тобто інтер'єрів, екстер'єрів, пейзажів. Кількісні, якісні та часові (виконати за встановлений відрізок часу) результати роботи є в даному випадку основним критерієм перемоги в грі, яка може відбуватися як в індивідуальному, так і в груповому заліку. Після такої діяльності ступінь аналітичного проникнення школярів у літературний матеріал значно зростає, що розширює можливості для якісної оцінки ними зображеного, усвідомлення авторської художньої концепції.

Інший варіант гри, що стосується часопросторової системи твору, полягає у встановленні правильної наступності хронотопних деталей, що відповідає художній картині тексту. Учитель наводить низку хронотопних деталей, а завдання для команд учнів – знайти їх у тексті й виправити помилки в розташуванні. Наприклад, у процесі вивчення роману Ю. Яновського «Майстер корабля» учні одержують такий набір часопросторових характеристик у неправильній послідовності: «на Яві влаштовано аеродром», «фільмотека», «запах порту», «бриг спущено на воду», «моя поява на фабриці», «оперний театр», «декорації в павільйонах», «ми сіли з Севом на мол», «їдальня міститься в брудній кімнаті», «море зовсім не синє», «ми йдемо серединою бульвару», «Філіппінські острови – колонія американців», «море за хвильорізом брудне», «туман був густий», «у протоці, як у підземному коридорі», «клекаче великий двір фабрики», «малювальник лежав на дамбі», «будинок армії і флоту», «гавань балканського півострова», «полковник сидить у кріслі на кормі», «сосна росте на пісках», «яхт-клуб уперто мовчить», «каюту освітлювала одна свіча», «учора йшов увечері дощ», «корабель чистий та блискучий», «цілі хмари мавп повисли на гіллі», «безкінечний пісок», «подався я до монастиря», «крейсер вплив уже на поверхню моря», «міни лежать на палубі», «ми опинилися в тумані», «на арену вийшли морські гімнасти», «дубок з Кафи», «театр потроху завмирав».

Названий ігровий вид діяльності привчає до кропіткої текстуальної роботи, сприяє заглибленню учнів у художню тканину твору.

Накопичення необхідних фактів, спостереження над ними – необхідний момент і у вивченні образів-персонажів. У межах пообразного аналізу ігрові форми допомагають простимулювати спостереження над тими елементами тексту, які важливі для якісної оцінки персонажів. Орієнтуючись на накопичення, учні можуть змагатися, збираючи максимальну кількість доказів, що свідчать про певну рису характеру героя, особливості його психологічної організації. Аналогічну діяльність слід проводити, орієнтуючись на вчинки та мовні партії героя, ті елементи хронотопу, які беруть участь у змалюванні образу, зв'язки персонажа з певною темою або проблемою, його вияви як явища феноменального порядку. Головне, щоб учні назбирали достатній фактаж, який дозволяє робити певні оцінки та узагальнення. Гра може проходити як в індивідуальному, так і колективному режимі. Перемога за тими, хто продемонструє найбагатші зібрані дані.

Корисною є гра, спрямована на впізнавання героїв на основі їх вчинків, міркувань, мовних партій, оцінок письменниками, інших властивостей. Найбільш складний

варіант цієї гри полягає в тому, щоб залучити якомога більшу кількість героїв із різних літературних творів. Зокрема, доцільно проводити брейн-ринги, завдання для яких збудовані за принципом вгадування ймовірних персонажів, виходячи з описової інформації про них або слів героїв. Наводимо декілька завдань такого зразка:

1. *Яка літературна героїня зверталася до сонця, вітру, Дніпра? (Ярославна із поеми «Слово о полку Ігоревім»).*
2. *Хто з українських письменників прославляє Богдана Хмельницького, а хто – засуджував? (Г. Сковорода, Т. Шевченко).*
3. *Еол із «Енеїди» І. Котляревського заважав чи допомагав Енею? Як саме він це робив? (заважав).*
4. *У якому літературному творі цуцик став причиною війни? (І. Котляревський, «Енеїда»).*
5. *Назвіть літературний твір, у якому героїня ходила на прощу й не повернулася. Хто вона? (Мелашка з повісті І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я»).*
6. *Хто з літературних героїв був стельмахом за професією? (Омелько Кайдаш).*
7. *Назвіть один міфологічний персонаж, який зустрічається у двох різних літературних творах зі зміненою назвою (Мавка, Нявка).*
8. *Хто з літературних героїв шукав щастя за Дунаєм? (Остап, Соломія з повісті М. Коцюбинського «Дорогою ціною»).*
9. *Назвіть три імені персонажів з одного літературного твору, які між собою римуються (Мина, Рина, Лина з комедії М. Куліша «Мина Мазайло»).*
10. *У якому літературному тексті зображено героя з психологічними відхиленнями, вадами? (дегенерат із новели Миколи Хвильового «Я (Романтика)»).*
11. *Назвіть максимальну кількість літературних творів, де у батьків двоє дітей («Тарас Бульба» М. Гоголя; «Кайдашева сім'я» І. Нечуя-Левицького; «Мартин Боруля» І. Карпенка-Карого; «Захар Беркут» І. Франка; «Мина Мазайло» М. Куліша).*
12. *У якому літературному творі один і той персонаж виступає і як дитина, і як дорослий? («Зачарована Десна» О. Довженка).*

Подібні брейн-ринги корисно проводити з метою контролю й корекції знань школярів. Змагальний характер допомагає відновлювати вивчене, закріплювати в пам'яті школярів текстуальні деталі, що стосуються персонажів.

У процесі вивчення системи образів людей можлива гра на основі запитань «так / ні» (вірю / не вірю), адже увага учнів у першу чергу прикута до літературних героїв, їх дій та вчинків. Саме тому існує простір для пригадування різноманітних художніх моментів, що вписуються в пообразний аналіз. Наприклад (за поемою І. Котляревського «Енеїда»):

- 1) Чи вірите ви, що Еней зустрічався з Дідоною?
- 2) Чи вірите ви, що Еней був у гарних стосунках з Венерою?
- 3) Чи вірите ви, що Еол був драпічкою?
- 4) Чи вірите ви, що Латин хотів видати заміж Лавісію за Енея?
- 5) Чи вірите ви, що Турн убив Енея?

Словесно-образний аналіз покликаний сприяти поглибленому вивченню мовної тканини тексту. Тому ігри в названих межах – це спосіб активізувати увагу дітей до словесної своєрідності літературного матеріалу. Тут можливі ігри збирального характеру (хто більше зможе зібрати), а також такі, що передбачають встановлення зв'язків смислового чи формального характеру. Завдання для окремих учнів або їх команд може полягати в тому, щоб вони знайшли якомога більше висловів одного тематичного спектру (на задану тему) чи з використанням одного художнього засобу (тропа, стилістичної фігури). Усе це відбувається в межах точно визначеного часового проміжку. Наприклад, школярі збирають назви їжі та напоїв у поемі І. Котляревського «Енеїда» або вислови з використанням метафори у творчості поетів-шістдесятників.

В аналогічному ключі може відбуватися гра, що вимагає вгадати літературний твір на основі низки висловів, узятих із художніх текстів. Безперечно, такі вирази мають бути семантично маркованими та стилістично виразними, брати активну участь у формуванні змісту літературного матеріалу.

Завдання «зв'язати» вислів, установивши дві його відповідні частини, допоможе додатковий раз проакцентувати ті мовні звороти, які часто виконують важливу художню роль. Учитель пропонує учням низку висловів, але розділених на дві частини. Школярі встановлюють зв'язки між мовними фрагментами, пояснюють, із якою метою вислів використаний у літературному тексті, у яких художніх обставинах він існує. Наприклад, у процесі вивчення п'єси І. Котляревського «Наталка Полтавка» гра дозволяє задіяти цілу низку художніх виразів:

А) знайся кінь з конем,...; видно шляхи потавської і саму Полтаву,...; золото...; наука – теє-то як його – ...; замуж вийти – ...; де згода в сімействі, де мир і тишина,...; вони коли не п'ють,...; от дівка, що і на краю пропасті не тільки не здригнулась,...

Б) ...щасливі там люди, блаженна сторона; ...в ліс не йде; ...не дівка; ...то людей б'ють, а все не гуляють; ...а віл з волом; ...но і другого піддержує; ...пошануйте сиротину і не вводьте в славу; ...не дощову годину пересидіти.

Така гра сприяє запам'ятовуванню семантично маркованих виразів. Під час її проведення теж можна встановлювати часові обмеження, що сприятиме активізації школярів.

З метою розвитку творчих здібностей школярів корисно практикувати гру на кращий художній вираз, складений учнями. Словесник пропонує мовні конструкції, які треба продовжити. При цьому доцільно ставити завдання розвивати в учнів здібності створювати вирази певного характеру (порівняльні, метафоричні, метонімічні тощо). Наприклад, школярі одержують ряди порівняльних конструкцій: синій, наче..., швидкий, як..., високий, немов... Інший приклад – перетворити подані слова на метонімії або метафори: *ріка, школа, вересень, ліс*. Переможцями стають ті учні, які зможуть запропонувати найбільш художньо яскраві варіанти. Арбітрами виступають усі одно-класники.

Проблемно-тематичний, філософський, ідеаційно-концептуальний аналіз потребують більш абстрактного мислення школярів, широкого охоплення міжтекстуальних зв'язків. Ігри на цьому рівні потребують встановлення тематичної чи світоглядної спорідненості. Наприклад, завдання для команд може полягати в тому, щоб пригадати й вибудувати якомога ширші ряди творів одного тематичного спектру. Зрозуміло, що для цього такі тексти вже мають бути вивчені. Для прикладу слід назвати тему «жінка і суспільство». Проведення гри в 11 класі дозволяє учням повторити твори за декілька років навчання, адже до названої теми дотичні тексти багатьох письменників: Т. Шевченка, Панаса Мирного, О. Кобилянської, Лесі Українки, В. Винниченка, В. Підмогильного та ін.

У схожому ключі можна провести гру, коли стоїть протилежне завдання – визначити письменників, які не торкалися певної теми чи проблеми. Наприклад, установити, у яких творах відсутня тема вищого начала у світі (Бога). При цьому учні одержують широкий список текстів, які вони вивчали протягом декількох років, або складають цей список самі. Названі ігри проводяться і на точність, і на швидкість.

Проблемно-тематичний, філософський та ідеаційно-концептуальний аналіз потребують того, щоб учні усвідомлювали авторський погляд на зображені реалії, могли констатувати думки письменників щодо піднятих проблем. Під час гри вчитель зачитує твердження, які уточнюють характер мислення різних митців із приводу подібних явищ (це можуть бути вислови філософського звучання, узяті з літературного матеріалу). Учні називають автора, для якого властивий названий погляд на світ.

Жанровий аналіз системно охоплює всі художні рівні твору. Він веде до комплексного розуміння літературного джерела. Отже, дидактичні ігри в його контексті доцільно проводити тоді, коли необхідно перевірити знання школярів у сфері літературного жанроутворення. Як пише А. Мельник, «застосовуючи дидактичні ігри на уроках літератури, вчителю необхідно враховувати родову приналежність твору, його жанрову природу, стиль письменника й «виводити» літературні ігри із самого художнього твору» [9, с. 33].

Тут командам учнів слід пропонувати невідомі художні тексти для того, щоб вони встановили й довели їх жанрову належність. Зокрема, це можуть бути твори, які є проблемними в плані визначення жанру. Наприклад, змагання може стосуватися малих епічних форм (встановити оповідання, новелу чи повість, обґрунтувати свій

висновок). Гра нагадує форму «загадування – відгадування». Те ж саме доцільно робити із текстами ліричних жанрів. У процесі змагання учні мають вирізнити в запропонованих літературних зразках медитацію, елегію, послання, гімн, ідилію, сатиру та ін. Правильність відповіді – передумова перемоги.

Крім того, жанровий аналіз дає простір для змагання в літературно-творчій діяльності. «Гра – не тільки генетично один із витоків словесного мистецтва, а і його органічний компонент, що яскраво простежується у творах для дітей та юнацтва. На думку сучасної дослідниці теорії дитячої літератури М. Славової, ігровий аспект у цих творах виявляється як спосіб бачення й сприйняття світу, як ставлення до дійсності і детермінує образність і жанрове обличчя творів» [9, с. 33]. Учні індивідуально або колективно (командами) здійснюють написання літературного твору заданого жанру (казки, прозової байки, оповідання, новели, поетичного твору тощо). Оцінювання відбувається за критеріями відповідності створеного тексту ознакам необхідного жанру та художньої яскравості літературного матеріалу, який виник у результаті діяльності школярів. Учні мають презентувати власний твір і довести, що він дійсно відповідає поставленим жанровим вимогам. При цьому окремо розглядаються всі художні рівні тексту: сюжет, хронотоп, персонажі, мова, тематика й проблематика. Кожен із них – виразник жанровості, а тому має бути обговорений окремо. У кінці – комплексна оцінка учнівського твору й визначення переможців.

У межах стильових досліджень корисно проводити ігри, які стимулюють сприймання й розуміння учнями художньої манери письменників. У більшості випадків в ігровій манері можна здійснювати діяльність, під час якої учні або вгадують стильову специфіку літературного матеріалу, або самостійно створюють тексти, імітуючи необхідні стильові властивості.

Для першого варіанту необхідно, щоб учні вже вивчили ознаки багатьох великих стилів. Можливість вибору якраз і створює ігрову напругу. Зокрема, після вивчення модернізму початку ХХ століття доцільно здійснювати ігри на вгадування стилю, адже в цей момент учитель може запропонувати багато текстуальних зразків: давньоруського монументалізму, бароко, класицизму, романтизму, сентименталізму, реалізму, символізму, неоромантизму, імпресіонізму, експресіонізму, екзистенціалізму та ін. У такій ситуації перемога учнівських команд залежить від точності ідентифікації стильових ознак літературних зразків.

У творчому плані (другий варіант) школярі можуть змагатися, імітуючи стильову манеру письма. Це може відбутися після того, як вони вже опанували необхідну інформацію під час вивчення творчості митців – репрезентативів відповідного стилю. Гра стає способом застосування набутих знань, переведення їх на рівень практично-творчої діяльності. Їй повинні передувати ретельні спостереження літературного матеріалу, адже в даному випадку важливого значення набувають не тільки теоретичні узагальнення, але й живе сприйняття художньої специфіки, зокрема стильової, вивчених творів.

Окремо треба сказати про такі види імітаційно-рольових ігор, коли школярі здійснюють перевтілення. Зокрема, це відбувається тоді, коли дитина виконує роль учителя. Її завдання – передати своїм однокласникам певні знання та вміння, які стосуються різних сторін літературного матеріалу. Наприклад, виділяти в тексті конфлікт, засоби мовно-художньої виразності чи творення образів-персонажів. Зрозуміло, що учні мають бути підготовлені, самі володіти необхідними літературознавчими компетенціями.

В інших випадках імітаційно-рольова гра відбувається під час театральних постановок, інсценізації літературних текстів. Робота драматичних гуртків – це постійна гра в театр, де учні виконують ролі акторів і режисерів, декораторів і сценаристів.

Висновки. Отже, застосування ігрових форм на уроках словесності завжди має бути спрямоване на поглиблення знань учнів про текстуальну площину літературних творів, розширення розуміння ними специфіки образотворення. Гра сприяє проведенню спостережень, накопиченню необхідних фактів для оцінки різноманітних художніх елементів. Вона взаємодіє з основними шляхами вивчення літературного матеріалу, які визначають її своєрідність, надають відповідного літературно-дослідницького чи літературно-творчого характеру. Активізація діяльності дітей сприяє підвищенню якості навчання.

Література

1. Выготский Л. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка. URL: https://detsad90.perm.prosadiki.ru/media/2019/03/05/1273622113/Vy_gotskij_L.S._IGRA_I_-EE_ROL_V_PSIKICHESKOM_RAZVITII_REBENKA.pdf
2. Іванова Л. І. Ігрова діяльність молодших школярів як засіб формування літературних понять на уроках читання. *Українська мова і література в школі*. 2003. № 4. С. 31–34.
3. Іванова Л. І., Петух О. Літературознавча робота у 1–4 класах. *Початкова освіта*. 2006. № 8. С. 13–16.
4. Казаков И. Игровые методы обучения в программировании. URL: <https://www.ucheba.ru/article/6371>.
5. Луців С. Літературна гра як засіб розвитку читацького кругозору молодших школярів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2014. Вип. 10. С. 248–252.
6. Маланина Н. А. Игра в педагогической системе А. С. Макаренко. *Современная высшая школа: инновационный аспект*. 2013. № 2. С. 113–116.
7. Макаренко А. С. *Игра*. Макаренко А.С. *О воспитании молодёжи*. Москва: Всесоюзное учебно-педагогическое издательство «Трудрезервиздат», 1951. 396 с.
8. Мельник А. Ігри на уроках зарубіжної літератури. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2005. № 6. С. 20–24.
9. Мельник А. Культурологічні й психолого-педагогічні основи використання навчально-ігрової діяльності під час вивчення літератури у 5–7 класах. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2005. № 2. С. 32–34.
10. Мельник А. Літературна гра як прийом аналізу художнього твору. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*: наук.-теорет. збірн. Тернопіль: Видавництво Астон, 2006. С. 115–122.
11. Мельник А. Психолого-педагогічні засади використання навчально-ігрової діяльності в процесі вивчення зарубіжної літератури. *Світова література на перехресті культур і цивілізацій*: збірник наукових праць. 2008. № 1. С. 375–386.
12. Пихтіна Н. П. Педагогіка гри: тексти лекцій. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2007. 103 с.

References

1. Vyujnskiy, L. Igra i jejo rol v psihologicheskom razvitii rebonka [Play and its role in the psychological development of the child] URL: https://detsad90.perm.prosadiki.ru/media/2019/03/05/1273622113/Vy_gotskij_L.S._IGRA_I_-EE_ROL_V_PSIKICHESKOM_RAZVITII_REBENKA.pdf [in Russian].
2. Ivanova, L.I. (2003). Igrova dijalnist molodshyh shkolariv jak zasib formuvanna literaturnykh ponat na urokah chytanna [Play activities of junior schoolchildren as a means of forming literary concepts in reading lessons]. *Ukrainska mova i literature v shkoli – Ukrainian language and literature at school*, 4, 31–34 [in Ukrainian].
3. Ivanova, L. & Petuh, O. (2006). Literaturoznavcha robota u 1–4 klasah [Literary work in grades 1–4]. *Pochatkova osvita – Primary education*, 8, 13–16 [in Ukrainian].
4. Kazakov, I. Igrovye metody obuchenija v programirovanii [Game teaching methods in programming] URL: <https://www.ucheba.ru/article/6371> [in Russian].
5. Lutsiv, S. (2014). Literaturna gra jak zasib rozvytku chytatskogo krugozoru molodshyh shkolariv [Literary game as a means of developing the reading outlook of junior schoolchildren]. *Aktualni pytanna humanitarnykh nauk – Current issues of the humanities* [in Ukrainian].
6. Malanina, N.A. (2013). Igra v pedagogicheskoy sisteme A.S.Makarenko [Game in the pedagogical system of A.S. Makarenko]. *Sovremennaja vysshaja shkola: innovatsionnyy aspekt – Modern higher education: an innovative aspect*, 2, 113–116 [in Russian].
7. Makarenko, A.S. (1951). Igra. Makarenko A.S. O vosritanii molodozhi [About youth education]. Moscow: Vsesojuznoe uchebno-pedagogicheskoe izdatelstvo Trudrezervizdat [in Russian].
8. Melnyk A. (2005). Iгры na urokah zarubizhnoji literatury [Games in lessons of foreign literature]. *Vsesvitna literature v serednih navchalnykh zakladah Ukrainy – World literature in secondary schools of Ukraine*, 6, 20–24 [in Ukrainian].
9. Melnyk, A. (2005). Kulturologichni j psihologo-pedagogichni osnovy vykorystanna navchalno-igrovoji dijalnosti pid chas vyvchenna literatury u 5–7 klasah [Cultural and psychological-pedagogical bases of use of educational and game activity during studying of the literature in 5–7 classes]. *Vsesvitna literature v serednih navchalnykh zakladah Ukrainy – World literature in secondary schools of Ukraine*, 2, 32–34 [in Ukrainian].

10. Melnyk, A. (2006). Literaturna gra jak pryjom analizu hudozhnogo tvoruu [Literary game as a method of analysis of a work of art]. *Gumanitarnyj visnyk DVNZ «Perejaslav-Hmelnytskyj derzhavnyj pedagogichnyj universytet imeni Grygorija Skovorody» – Humanitarian Bulletin of Perejaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda*. Ternopil: Vydavnytstvo Aston [in Ukrainian].

11. Melnyk, A. (2008). Psyholoho-pedagogichni zasady vykorystanna navchalno-igrovoi diialnosti v protzesi vyvchenna zarubizhnoji literatury [Psychological and pedagogical principles of using educational and game activities in the process of studying foreign literature]. *Svitova literatura na perehresti kultur i tzyvilizatzij – World literature at the crossroads of cultures and civilizations* [in Ukrainian].

12. Pyhtina, N.P. (2007). *Pedagogika gry* [Game pedagogy]. Nizhyn: Vydavnytstvo NDU im. M. Gogola, 2007 [in Ukrainian].

Bondarenko Y.

Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Ukrainian literature, its teaching methodology and journalism, Nizhyn Mykola Gogol State University, bondarenko_yuriy63@ukr.net orcid.org/0000-0003-0938-9588

DIDACTIC PLAY IN THE STUDY OF LITERATURE

The play component is an intrinsic part of the learning process as a whole which increases its effectiveness. However, there is a need to conceptualize its role and possible applications based on the nature of literature as a school subject. The author of its articles draws on the extensive practical experience reflected in specialized journals and aims to theorise the didactic role of play in the context of key learning activities during literature lessons. Based on the creative and research literary activities performed by students, he outlines the ways of using play while keeping in mind the objectives of different ways of working with literary material. The article presents a broad spectrum of play activities used in the context of event-based, composition-based, chronotope-based, image-based, problem- and theme-based, ideational and conceptual, philosophical, genre-oriented as well as structural and stylistic analyses of literary works. Therefore, play activities are aligned with the nature of the subject. Literary play, as the author argues, always follows the logic of the abovementioned ways of learning literature which define the content, the goal, and the order of activities performed by students. This is how play helps develop the various literary competencies of students, such as structuring the plot of a literary text; investigating its development, identifying the order of events and cause-and-effect relationships; observing and detailing compositional elements and chronotope formations; studying psychological characteristics of character images and ways of creating characters; analysing in depth the language of a text; identifying literary works on a similar theme; demonstrating awareness of genre formation and the stylistic nature of literary works.

Key words: play, research literary activity, creative literary activity, ways of analysing literary works, learning process.

УДК 37.02:78

DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-4-43-53

Голуб Н. М.

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри української мови та методики її навчання
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
nataliya19730902@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1161-2796>

Цінько С. В.

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри української мови, літератури та методики навчання
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка
lana_ts_1@ukr.net
svitlana.ts.14@gmail.com
orcid/0000-0002-3350-5270

Голуб А. В.

магістрантка 2-го курсу факультету іноземних мов
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
reila0521@gmail.com

МУЗИЧНА РЕЦЕНЗІЯ ЯК ЖАНР ТЕКСТУ

У науковій розвідці розкрито актуальну проблему трансформації жанру музичної рецензії, починаючи з 90-х років ХХ ст. до сучасності. У результаті вивчення лінгвістичної літератури виявлено, що цей процес пов'язаний із розвитком музичної індустрії, появою нових музичних альбомів, розширенням молодіжної аудиторії, яка потребує професійного аналізу музичних напрямів. З'ясовано, що на сучасному етапі поглиблюється інтерес до дискурсу як процесу комунікації в Інтернет-мережі. При цьому молодь потребує фахового підходу до розгляду музичних новинок, легких для сприйняття, доступних за змістом та формою музичних рецензій.

Проаналізовано різні підходи до дефініції терміна «музична рецензія», схарактеризовано цей жанр лінгвістичного тексту, визначено критерії класифікації, порушено актуальну проблему вдосконалення змісту музичних рецензій як жанру тексту. Здійснено аналіз жанрових ознак, визначено основні особливості сучасних музичних рецензій у засобах масової інформації (зменшення аналітичної складової, поглиблення інформаційного компонента, спрямованість на зацікавлену аудиторію, мультимедійність як позитивний крок на шляху трансформації жанру).

Автори статті також наголошують на підготовці компетентного, всебічно розвиненого мовця, носія української культури, здатного сприймати культуру інших народів та вступати з ними в комунікацію. У зв'язку з цим зроблено акцент на формуванні загальнокультурної грамотності як одного зі шляхів вироблення в школярів мистецьких смаків, критичного мислення, оцінного ставлення до творів мистецтва.

У статті розкрито методику роботи над відгуком про твір мистецтва на уроках української мови в 11-му класі. Також показано відмінності між музичною рецензією та відгуком про твір мистецтва як жанрами робіт із розвитку мовлення, розкрито специфіку відгуку про музичний твір, визначено його структуру, запропоновано систему емоційних характеристик на допомогу учням. Лінгводидакти акцентують увагу на виробленні критичного мислення в учнів старшої школи та інноваційних підходах, які доцільно застосовувати в роботі над відгуком про твір мистецтва.

Ключові слова: музична рецензія як жанр твору, музичний альбом, особливості музичних рецензій, жанри музичних рецензій, мультимедійність, відгук про твір мистецтва, інноваційні методи, прийом «ПРЕС».

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку лінгвістики з'являються нові жанри музичних рецензій, переосмислюються традиційні, удосконалюється структура їх тексту. Усі ці процеси пов'язані, з одного боку, з розвитком музичної індустрії, появою нових музичних альбомів та композицій, нової аудиторії, яка відчуває потребу не лише в слуханні музичних творів, а й розумінні та аналізі музичних напрямів, усвідомленні їх різноманітності тощо. З іншого боку, посилюється інтерес до дискурсу як процесу комунікації в Інтернеті. Аналіз та огляд пісень є актуальним для молодіжної аудиторії та потребує професійного підходу щодо нових творів. При цьому молодь хоче, щоб рецензія була легкою для сприйняття, простою за формою, доступною за змістом для різновікових груп. Саме тому для написання досконалої музичної рецензії фахівець повинен використовувати різні способи переконання, мистецтво красномовства. Отже, актуальністю даної проблеми є увага лінгвістів до текстів різних жанрів, які застосовуються в мережі Інтернету. Важливість цього питання зумовлюється також тим, що сучасне суспільство потребує компетентного мовця, який володіє знаннями з вітчизняної та світової культури, здатного до комунікації з іншими народами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Лінгвістичні засади рецензій окреслено в працях Г. Черменської, Ю. Крикунова, С. Гуревича, А. Тертичного, Є. Набієвої, Л. Кройчика, В. Фоміної та ін. Так, лінгвісти давали різнобічну оцінку рецензії як жанру: С. Гуревич оцінював її як ситуативно-аналітичний жанр [5]; Є. Набієва визначала як цільовий та оцінний, спрямований на інформування, висловлення суджень реципієнта та потенційного слухача, аргументоване доведення правомірності оцінки щодо рецензованого твору, рекламування, узагальнення відомостей про рецензований текст, приховування його негативних сторін, здійснення впливу на реципієнта, стимулювання його дій [12]; Л. Кройчик – як дослідницько-новинний, спрямований на оцінку твору та розуміння аудиторією проблем, порушених у книзі, виставі, на картині, формування естетичної перцепції дійсності та самостійного оцінного ставлення аудиторії [10].

Мета статті. Метою нашої розвідки є розкриття поняття «музична рецензія» та її характеристика як жанру лінгвістичного тексту. Таким чином, щоб розглянути номінативно-риторичну організацію рецензій на музичні альбоми, варто простежити різні підходи до дефініції терміна «музична рецензія», схарактеризувати цей жанр тексту, його основні особливості та критерії класифікації, а також поглибити дослідження шляхом показу застосування в практиці сучасної школи.

Виклад основного матеріалу. Як зазначала В. Фоміна, рецензія є вторинним жанром, «основою якого є критичний відгук про якийсь твір» [21, с. 144]. Тобто будь-яка рецензія є «дискурсом про дискурс». Г. Черменська акцентувала на тому, що жанр рецензії пройшов тривалу історію становлення й переосмислення традиційних жанрів та створення нових [25, с. 28]. Незважаючи на різні дослідження та трансформаційні процеси, жанр рецензії був завжди спрямований на висловлення ставлення рецензента до досліджуваного тексту. Ю. Крикунов наголошував на тому, що цей жанр повинен «допомогти авторові усунути окремі недоліки, якщо вони є, допомогти читачеві правильно зрозуміти твір» [9, с. 7].

Серед основних ознак рецензій, які виділяє В. Фоміна, – *поліфункційність* – можливість реалізувати в тексті *інформаційну, критичну (оцінну), мотиваційну, рекламну, розважальну функції* [21, с. 144].

Об'єктом рецензій можуть слугувати наука, мистецтво, політика, а предметами аналізу – наукові статті, музичні альбоми, фільми, книги тощо. Вони можуть бути спрямовані на масову аудиторію чи автора твору, тому й поділяються на *тексти для масової та спеціалізованої аудиторії*. Неглибокий аналіз навряд чи зацікавить авторів творів і навпаки – ґрунтовний розбір не привабить масову аудиторію.

Отже, головною метою рецензії як жанру є об'єктивна оцінка твору, розкриття перед читачем глибини його змісту. На думку науковців, рецензію повинні писати фахівці у відповідній галузі (мовознавці, літературознавці, театральні критики, музичні журналісти та ін.) [18]. Виникає потреба розглянути різні підходи до класифікації рецензій.

Так, А. Тертичний поділяв рецензії на *гранд-рецензії* (великі за обсягом, які друкують у спеціалізованих виданнях, де глибоко досліджують рецензований твір) та *мінірецензії* (короткого змісту, які трапляються частіше в ЗМІ та мають обсяг до 3,5–5 тисяч знаків). Основним їх змістом є загальні авторські враження від твору, тому за цими показниками рецензія належить до інформаційних жанрів [18].

За кількістю аналізованих творів серед рецензій виділяють *монорецензії* (розбір одного твору) та більші за обсягом *полірецензії* (зіставний аналіз кількох нових творів). За тематикою рецензії класифікують на *літературні, кінорецензії, театральні, наукові, музичні та політичні*. Найважливішою особливістю рецензій є об'єктивність (тобто відсутність суб'єктивного бачення), тому, на думку С. Гуревича, їй не характерна «зайва емоційність, використання гострої лексики, грубих порівнянь тощо... Обґрунтованість критики забезпечують ... показом невідповідності твору реальному життю» [5, с. 199]. Як зазначає Є. Мальчевська, ознаками сучасних рецензій є, навпаки, активне використання жаргонізмів, сарказму тощо [11, с. 77].

У засобах масової інформації набули розповсюдження рецензії, у яких журналісти розглядають лише зміст тексту або інструментальну складову. Лінгвісти вважають це помилкою, оскільки читач за таких умов не матиме цілісного уявлення про твір мистецтва, а його враження набудуть хибного характеру. У зв'язку з появою значної кількості жанрів музики та сучасних виконавців постає питання про те, щоб зорієнтувати читача в потоці сучасної музики. Саме тому виокремлюється окрема галузь музичної журналістики – *музична критика*, яка займає важливе місце в групі аналітичних жанрів.

Так, А. Тертичний визначає поняття «музична рецензія» як різновид текстотипу «рецензія», в основі якого – критичний відгук про якийсь твір. Це і є особливістю музичної рецензії [18, с. 141]. На думку В. Ерман, А. Єрмакової, рецензент здійснює оцінку музичного твору як реципієнт-слухач, що по-різному відтворено в текстах музичних рецензій. Так, дискурс слухача в тексті рецензії має на меті реалізувати такі стратегії, як: абстрагування («відчуження» від слухача) або стратегію ідентифікації зі слухачем. Таким чином, автор рецензії досягає об'єктивності оцінки за рахунок «дистанціювання» від власної оцінки, що полягає у використанні неозначено-особових займенників. Це маскує його власну думку за узагальненим сприйняттям [26].

Як зазначає М. Демчук, традиційна музична рецензія слугувала засобом формування естетичних смаків, інтегратором процесів, що відбувалися в музичній культурі [6, с. 132]. Як свідчать наукові розвідки, останнім часом рецензії носять розважальний характер, їх аналітична складова зменшена, що вже не вимагає від автора музичної компетентності та професіоналізму. Тобто рецензії набули констатувального, а не аналітичного характеру: у них подається фактична інформація щодо дати релізу альбому, тематики текстів музичних творів, кількості треків в альбомі тощо. Науковці доходять висновку, що в сучасних музичних рецензіях відсутній, зазвичай, об'єктивний цілісний підхід до аналізу. Причинами такого применшення рецензії, як жанру вчені вважають відсутність професійних фахівців-журналістів, які можуть якісно працювати в інтернет-виданнях [15, с. 118].

Окремі дослідники вважають музичну рецензію «неактуальним жанром», саме тому більшість видань використовують такі заміники до поняття «рецензія», як: «огляд», «інформаційна стаття» (прикладом слугує журнал «RollingStone»).

В. Фоміна виділяє в структурі музичних рецензій (кінорецензій) два компоненти: *конструктивний* (основа рецензії, що є тезами чи коментарями рецензента, відображає його позицію) та *ілюстративний* (аудіозапис) [21, с. 144]. Так, важливою частиною рецензії, як досліджував М. Хоффман, є перекодування: коли музика й текст пісні слугують засобом вербалізації [21, с. 144].

Вітчизняна дослідниця О. Найдюк також класифікувала рецензії на аудіоальбоми. Вона визначала жанр музичної рецензії, що поширювався й розвивався в кінці ХХ ст. поряд із розвитком музичної інфраструктури, як специфічний. Його особливість у тому, що критик має можливість прослухати аудіоальбом кілька разів («застиглий концерт»), а також відобразити індивідуальне сприйняття в рецензії [13, с. 119]. Результатом цього процесу є аналіз комунікативних стратегій, які дослідниця визначає як послідовність дій, спрямованих на досягнення «певного ефекту під час контакту

з читачем» [13, с. 119]. Серед них такі дії: *інформування як просвітництва* (прагнення рецензента щонайбільше поглибити інформативність тексту); *емоційного впливу*; *пояснювальна* (коментування різних площин музичного альбому); *жарту* (розважання публіки, створення настрою, ситуації природної комунікації з нею тощо). Саме ці стратегії, на думку О. Найдюк, здійснюють вплив на жанрові моделі рецензій [13, с. 120].

Проаналізувавши низку рецензій на вітчизняні музичні альбоми, О. Найдюк визначила їх зміст так: структура програми, зумовлена характером пропонованих музичних творів; аналіз змісту, стилістичних особливостей, історії написання твору мистецтва в контексті біографії митця; відбиття «національного компонента» через характеристику жанру, стилістики, композиторської техніки, авторського індивідуального тощо [13, с. 121]. Залежно від комунікативних стратегій дослідниця так умовно класифікує музичні рецензії: *рецензія – наукова стаття*, *рецензія-нарис*, *рецензія-есеї*, *рецензія-просторікування (рецензія-жарт)*. Дана систематика враховує наміри музичного критика, його прагнення, характер музичного твору, формат інтернет-видання тощо [13, с. 125].

По-іншому О. Найдюк класифікує жанрові моделі фестивального огляду, виділяючи серед них *огляд-рецензію*, *огляд-звіт*, *огляд-коментар*, *огляд-памфлет та огляд-фейлетон*, які розрізняються за функціями (оцінки, викриття, коментування), ступенем оцінювання, способом мислення критика, індивідуальним авторським стилем рецензента тощо [13, с. 132].

Проаналізувавши праці щодо дослідження музичних рецензій, доходимо висновку, що в засобах масової інформації переважають інформаційно-новинний, інформаційно-просвітницький, інформаційно-аналітичний та інформаційно-розважальний формат. Таке «змішування» жанрів, на думку О. Найдюк, є ознакою сучасності [13, с. 163].

Здійснивши аналіз різних підходів до класифікації рецензій, їх жанрових ознак, означимо основні особливості сучасних музичних рецензій. Серед них зменшення обсягу та аналітичної складової (тобто створення ефекту аналітичності, об'єктивної авторської критики шляхом використання тропів); поглиблення інформаційної складової, зокрема заглиблення у велику кількість тем та відсутність їх усебічного розкриття. Так, сучасні автори рецензії прагнуть переказати елементи твору, що створює враження про рецензію, як про огляд або анотацію [6, с. 134; 2, с. 11]. Також серед важливих особливостей музичних рецензій відзначаємо їх спрямованість на аудиторію, що має музичну освіту або цікавиться різножанровою музикою; використання ненормативної лексики, перевага складних музичних термінів, сарказм, знущання над недоліками музичних творів у змісті рецензій тощо [17].

Серед позитивних кроків на шляху вдосконалення рецензії як жанру – мультимедійність – поєднання різних форматів, зокрема звука, тексту, відео- та фотозображення. На думку Ю. Сорокіна, Є. Тарасова, це створює нові можливості для цього жанру, а головне – поєднує вербальні й невербальні засоби творення тексту музичної рецензії [17, с. 180]. Цей прийом знайомить читача з текстом рецензії та її мультимедійною складовою, поглиблює інформативність тексту, формує уявлення про новий твір мистецтва, знайомить із думкою журналіста, дає змогу одночасно його відтворювати, при цьому не переходячи на інші сайти за покликанням.

На увагу заслуговує стаття К. Кисіль про роздуми І. Панасова, редактора сайту Cultprostir, щодо жанрових особливостей, різновидів та форм музичної рецензії [7]. Так, І. Панасов метою написання рецензії вважає цікавий виклад та здатність викликати в читача почуття, що «він почув музику, про яку ми спробували розповісти». Сам текст рецензії має слугувати тим матеріалом, який викликає естетичні почуття, тотожні до тих, що породила музика [7]. Критик констатує, що, ознайомившись із рецензією, людина не повинна думати, що її «ошукали», інакше зникне довіра й повага до музичного журналіста. Так, І. Панасов суголосний із твердженням окремих мовознавців та музичних критиків, що «об'єктивних рецензій не буває», оскільки поняття «рецензія» – це «побачення» суб'єкта, слухача, «із певним продуктом, який проходить через нього, як через фільтр» [7].

Отже, музичну рецензію, на думку критика, характеризують такі положення: прагнення розкрити в музичному альбомі те, чого автор не бажав показати; уважне «прочитання» обкладинки музичного альбому (наприклад, обкладинка до альбому гурту «Stoned Jesus» «The Harvest» у виконанні американського художника); доповнення й поглиблення біографічними фактами, обставинами, які супроводжували музиканта в процесі створення музичного альбому (наприклад, альбом Девіда Боуї «Blackstar», альбом гурту «Bat for Lashes»); урахування соціально-політичних подій, культурно-історичного контексту (наприклад, історії рок-музики; символічного змісту назв груп та альбомів («Pink Floyd»)); знання творчої біографії музиканта (наприклад, римування в альбомах Емінема, які підкреслюють етапи «простою»); урахування історії музичного мистецтва (як засобу розуміння музичних традицій, «музичного запозичення», наскрізних тем і образів тощо); підготовчий аналіз кліпів, документальних фільмів, інших рецензій, що передували даній тощо [7].

І. Панасов класифікує музичні рецензії на *рецензію критика й оглядача* [7]. Себе він відносить до оглядачів, бо не має професійної музичної освіти, але його рецензії, думки як журналіста мають змістову та ідейну цінність у галузі мовознавства та в музиці. За обсягом критик класифікує музичні рецензії на *міні* (обмежені кількістю знаків до 1000), *середні* (наприклад, огляд-дайджест Dereche Mode), *великі рецензій-статті* (5000–10000 знаків). На думку І. Панасова, журналіст не повинен мати шаблонів у доборі форми рецензії. Так, у його досвіді є *рецензія з інтерв'ю* (відео, цитатами) на альбом гурту «Gutzul Magik Foundation», *рецензія на виконавця, період творчості* (показ певних сторін існування гурту, які виходять за межі рецензії, огляду тощо), *рецензія з картинками та коментарями музикантів* (наприклад, альбом My Personal Murderer), *рецензія на кліп із потрактуванням образів, окремі пісні, рецензія в картинах* (які передують тексту рецензії) [7].

Також І. Панасов акцентує на тому, що потрібно враховувати різні види реакції реципієнтів на рецензію, зокрема музиканта-автора, читача та колег. Усе це допомагає зрозуміти недоліки журналіста й слугує мотивацією до написання наступної праці. Аби вдосконалювати практику музичних рецензій на альбоми, І. Панасов радить частіше читати музичні видання (liroom.com.ua, Cultprostir, Comma, Allmusic.com, журнали Rolling Stone, Spin тощо), збагачувати словниковий запас та частіше слухати звуки природи, щоб зрозуміти музику [7].

Доходимо висновку, що, починаючи з 90-х років ХХ ст. до сучасності, термін «музична рецензія» трансформувалася як жанр шляхом поєднання елементів огляду та анотації, що сприяло переходу аналітичної рецензії в інформаційну.

На сучасному етапі розвитку освіти постає питання про підготовку компетентного мовця, який є не лише носієм української культури, а й поважає культуру інших держав, здатний до комунікації з іншими народами. Саме тому чинні програми роблять акцент на формуванні ключових компетентностей, серед яких важливе місце відводимо загальнокультурній грамотності [19, с. 10]. Ця компетентність передбачає вироблення в школярів мистецьких смаків, здатності сприймати та розуміти твори мистецтва, виражати власні емоції та почуття, висловлювати самостійні судження, ідеї щодо досягнень національної та світової культури тощо [19; 4]. Так, у Концепції Нової української школи зазначено, що оволодіння цією компетентністю дає змогу глибоко усвідомити власну національну ідентичність «як підґрунтя відкритого ставлення й поваги до розмаїття культурного вираження інших» [19; 4, с. 58].

Одним із шляхів до вироблення оцінного ставлення до творів мистецтва є відгук про твір мистецтва, який автори чинних програм пропонують реалізувати в 11-му класі через рекомендовані види робіт із розвитку мовлення, зокрема шляхом висловлення власних вражень від перегляду цікавого фільму, написання есе про реальну чи віртуальну мандрівку до одного з семи чудес України та про враження від музики («Ця музика спонукає до думок») тощо [19]. Важливою для такого виду роботи, з огляду на сказане вище, є й комунікативна компетентність, «яка містить компетентність вхідної комунікації (сприйняття, рецепції) та компетентність вихідної комунікації (передачі, продукування)» [8, с. 30].

Якщо говорити про музичну рецензію, основою якої є «критичний відгук про якийсь твір» (як ми зазначали), то виходить, що це тотожні поняття. Рецензія як вид

роботи з розвитку мовлення передбачає «кваліфікований аналіз твору мистецтва», оцінку авторської майстерності, суспільної та мистецької вартості твору тощо. Метою відгуку про твір мистецтва є оцінка почутого (зокрема музичного твору), висловлення ставлення до нього, обмін думками щодо ставлення до твору чи зображуваних подій та образів, привернення уваги до твору тощо [20]. Ураховуючи жанрові різновиди музичних рецензій та їх структуру, доходимо висновку, що ототожнювати ці поняття не варто, бо структура й зміст рецензії та методика роботи над нею буде відрізнятися від відгуку.

Відтак методика написання відгуку буде також відрізнятися й від роботи над твором твором-роздумом. Так, автори посібника «Технологія сучасного уроку рідної мови» (2011) зауважують, що варто розрізняти твори-роздуми на естетичну тему й відгуки про твори мистецтва. Адже «відгук є зв'язним текстом, у якому оцінено прочитане або почуте й висловлено ставлення до нього» [14, с. 95].

Академічний тлумачний словник української мови подає п'ять значень слова «відгук», серед них – «критична стаття, відзив і т. п., зумовлені появою якоїсь книги, виступом громадського діяча тощо» [16, с. 573].

На основі сказаного вище, можна запропонувати старшокласникам таке визначення: «Відгук – це текст, у якому дається оцінка прочитаного, почутого, побаченого, висловлюється ставлення до нього» [20]. Класична структура відгуку має дві частини: у першій висловлюється думка про власні враження від сприйняття твору мистецтва (сподобався – не сподобався (побачений, прочитаний, почутий) твір мистецтва), у другій частині висловлена думка, оцінка обґрунтовується та доводиться автором. На відміну від відгука, твір-роздум містить три частини: *тезу, докази та висновки*.

Важливо пам'ятати, що під час складання відгуку не варто переказувати зміст художнього чи музичного твору. Можна виділити та переповісти щось особливо цікаве, що може спонукати майбутнього реципієнта до перегляду, прослуховування, роздумів та дискусій. Як зазначають лінгводидакти та учителі-практики, відгук може мати форму листа, статті, запису вражень у щоденнику. Створення відгуку (на відміну від рецензії) не потребує фахової підготовки в галузі мистецтва, володіння термінологією, проте він спонукає слухача до більшого зацікавлення музикою, її слухання, оволодіння жанровою різноманітністю творів тощо. Відгук характеризують такі особливості: оперативність, актуальність, лаконічність, оцінний характер, суб'єктивізм, оскільки він передає особисте враження та ставлення до твору мистецтва. Найчастіше відгуки виголошують під час усної комунікації на конференціях, презентаціях, але якщо він буде оприлюднений у засобах масової інформації, він набуватиме різновиду музичної рецензії [20].

Обмінюючись враженнями про мистецький твір, слухачі (глядачі, читачі), зазвичай, якнайстишліше передають його зміст (або складають опис) та надають творові обґрунтованої оцінки, яка не завжди є об'єктивною, оскільки передає особистісне ставлення до твору. Таким чином, відгук – це оцінка мистецького твору, складена глядачем або слухачем безпосередньо після ознайомлення з ним. За своїм щирим і доброзичливим тоном відгук може нагадувати ліричний лист. Враження й думки здебільшого висловлюються від першої особи. Обов'язковими є тактовність, толерантність, ненав'язливість суджень [20].

Структура уроку написання відгуку – традиційна, проте важливе значення тут має *етап актуалізації чуттєвого досвіду й опорних знань учнів*, який передбачає активізацію емоцій та почуттів шляхом прослуховування інструментальної мелодії, або перегляду репродукції картини, або прочитання тексту, у якому порушена та ж проблема, що й у творі мистецтва тощо.

Щоб відгук про твір мистецтва носив оцінний характер, відображав враження від сприйняття його реципієнтом, на думку методистів, у цьому виді роботи варто висвітлити такі питання:

1. Що в цьому творі викликає інтерес слухача (глядача, читача)?
2. Які проблеми порушені автором твору?
3. Хто є головними героями твору мистецтва?
4. Який за жанром твір (п'єса, соната, інструментальний твір; детектив, документальний фільм; роман, повість тощо)?

5. Визначте головну думку твору.
6. Які епізоди справили на вас найемоційніше враження?
7. У чому полягає новаторство твору мистецтва?
8. Що, на вашу думку, не вдалося показати його автору?
9. Чим відрізняється даний твір від творів цього ж жанру?
10. Зробіть загальні висновки щодо ідейного задуму та естетичної вартості твору мистецтва [20].

Під час складання відгуку про твір мистецтва лінгводидакти радять використовувати такі словосполучення: твір цікавий тим, що...; дуже вразив (особливо запам'ятався) епізод (момент, місце); увагу привертає (на увагу заслуговує)...; автор вдало (переконливо, яскраво, захопливо); на жаль, шкода, що герой...; у творі порушені питання (проблеми)...; у творі стверджується думка про...; основна думка розкрита в... тощо [20].

Так, учителька з м. Маріуполя С. Котляр пропонує в роботі використовувати пам'ятку для старшокласників «Як працювати над відгуком про твір мистецтва» так:

1. Визначте адресата й мету спілкування.

(Адресатом мовлення може бути ваш ровесник, батьки, автор твору, про який буде складено відгук.

Метою спілкування буде привернення уваги до твору, дискусія щодо оцінювання вчинків героїв (художніх образів) твору мистецтва; прагнення поділитися враженнями від прослуханого (побаченого, прочитаного); висловлення власної думки про твір мистецтва тощо).

2. Доберіть форму відгуку (лист, повідомлення, записи вражень у щоденник, стаття до періодичного (електронного) видання).

3. Визначте стиль і тип мовлення, у якому ви будете писати відгук.

4. Обґрунтуйте власну думку про твір мистецтва. Доберіть переконливі аргументи для її розкриття.

5. Подбайте про мовленнєве оформлення відгуку. Уживайте лише ті мовні засоби, які характерні для обраного стилю та жанру мовлення [20].

Також С. Котляр пропонує й інший (альтернативний) варіант пам'ятки «Як працювати над відгуком про твір мистецтва» (музичний твір):

1. Визначте тему та ідею музичного твору.
2. З'ясуйте найбільш яскраві частини твору.
3. Висловіть враження від прослуханої музики.
4. Дайте оцінку прослуханому аудіозапису.
5. Укладіть рекомендації, зробіть рекламу тим, хто ще не чув музичного твору.
6. Сформулюйте висновки й побажання [20].

Для того, щоб учням легше було висловлювати власне враження від прослуханого музичного твору, можна запропонувати їм емоційні характеристики для швидкого пошуку лексем у процесі аналізу. Їх можна подавати у вигляді таблиць як основу для створення речень, які передаватимуть враження реципієнта [3, с. 128]. Так, систему музичних інтонацій становлять емоційно-експресивні (інтонації зітхання, радості, героїчного піднесення); предметно-зображальні (що імітують дзвони, біг кінноти тощо); музично-жанрові (відтворення особливостей характеру маршу, танцю); музично-стильові (утілення типових рис музики певного композитора) тощо [3, с. 38].

У процесі роботи з навчання здобувачів освіти складання відгуку про музичний твір учитель послуговується як традиційними, так й інноваційними методами та прийомами навчання [23]. Важливим, на наш погляд, для написання відгуку про твір мистецтва є вироблення критичного мислення учнів. Наприклад, у процесі підготовки до написання відгуку рекомендуємо застосовувати прийом «ПРЕС», який найчастіше використовують із метою пошуку вагомих аргументів та формулювання власної думки щодо дискусійного питання. Завдяки застосуванню цього прийому учні вчаться виділяти головне в тексті, усному повідомленні чи творі, висловлювати власні думки, ідеї у вигляді чіткої та логічно структурованої відповіді. Стратегія використання прийому «ПРЕС», як зазначено в методичній розвідці «Методи та прийоми розвитку критичного мислення учнів у контексті інноваційного підходу», передбачає чотири етапи: 1) висловлювання учнівської думки: «на мою думку...», «я вважаю...»;

2) пояснення причини відповідної точки зору: «саме тому...», «через це...», «із цієї причини...»; 3) наведення прикладів, додаткових аргументів із метою закріплення своєї позиції: «наприклад, ...»; 4) узагальнення, формулювання висновків: «таким чином,...», «отже,...» [24, с. 67–68].

Корисним у методичній карті уроку написання відгуку про музичний твір буде й використання ІКТ. Як зазначають О. Абрамова, А. Горбань, А. Терещук, така робота сприятиме формуванню «пізнавального інтересу до навчального предмета; активізації діяльності учнів під час навчання в дистанційній чи змішаній формі; виробленню вміння застосовувати комп'ютерні технології у власній діяльності; адаптації школярів до інформаційного суспільства; набуттю навичок орієнтуватися в інформаційному просторі; виробленню вміння збирати, узагальнювати, систематизувати інформацію тощо» [1, с. 13].

Окрім того, робота з музичними творами та подальше написання відгуку сприяє розвитку духовності юної особистості, «духовний вимір бачиться як властивий елемент для розвитку людини й тому є необхідним для цілісного виховання» [22, с. 297–298].

Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок. Отже, на сучасному етапі відбувається процес трансформації музичних рецензій шляхом поліпшення їх структури, форми та змісту. Із метою вдосконалення практики створення музичних рецензій на альбоми журналісти пропонують збагачувати мовлення та ерудицію критика шляхом читання музичних видань, урахувати реакцію різних реципієнтів на зміст рецензії.

Зазначимо, що відгук на музичний твір – це особливий вид роботи з розвитку мовлення, який має дві частини: висловлення думки про власні враження від сприйняття музичного твору та її підтвердження. Оскільки цьому виду роботи приділяється недостатня увага й здобувачі освіти відчують труднощі в його написанні, необхідно працювати над удосконаленням методичного аспекту роботи з використанням ІКТ, інтерактивних та особистісно орієнтованих завдань тощо.

Література

1. Абрамова О., Горбань А., Терещук А. Особливості застосування нестандартних уроків у освітньому процесі. Інформаційні технології в освіті та науці: зб. наук. пр. Мелітополь: ФОП Однорог Т. В., 2021. Вип. 12. С. 12–15.
2. Вартанова Е. Л. К чему ведет конвергенция СМИ? *Информационное общество*. 1999. Вып. 5. С. 11–14.
3. Голуб Н. М. Развитие зв'язного мовлення засобами музики та живопису: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2006. 209 с.
4. Голуб Н. Шляхи формування національних цінностей в учнів 5–7 класів на уроках української мови. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. 2018. № 4. С. 58–66.
5. Гуревич С. М. Газета: вчера, сегодня, завтра: учеб. пособ. для вузов. Москва: Аспект Пресс, 2004. 288 с.
6. Демчук М. А. Тенденции развития современной музыкальной рецензии. *Медиасреда*. 2017. № 12. С. 132–135.
7. Кисіль К. Як писати музичну рецензію: візія Ігоря Панасова. URL: <https://ms.detector.media/maister-klas/post/16138/2016-02-26-yak-pysaty-muzychnu-retsenziyu-viziya-igorya-panasova>.
8. Ковальова О. А. Модель соціально-комунікативної компетентності. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. № 11. С. 27–33.
9. Крикунов Ю. А. Рецензия в газете: учеб. пособие для студентов. фак. журналистики гос. ун-тов. Москва, 1976. 40 с.
10. Кройчик Л. Е. Основы творческой деятельности журналиста. URL: <http://evartist.narod.ru/text5/58.htm>.
11. Мальчевская Е. А. Трансформация жанра рецензии. *Вестник БДУ*. 2011. № 1. С. 74–77.
12. Набиева Е. А. Оценочность в жанре рецензии: лингвистический и прагматический аспекты (на материале «Литературной газеты» и региональной парламентской газеты «Тюменские известия» постсоветского периода 1993–1995 и 2003–2005 гг.): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тюмень: ТГУ, 2010. 30 с.

13. Найдюк О. М. Трансформаційні процеси у жанрах музичної критики (за матеріалами української преси 1990–2005 років): дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.03. «Музичне мистецтво» / Національна музична академія України ім. П. І Чайковського. Київ, 2019. 252 с.
14. Остапенко Н. М., Симоненко Т. В., Руденко В. М. Технологія сучасного уроку рідної мови: навч. посіб. Київ: ВЦ «Академія», 2011. 248 с.
15. Птушко Л. А. Музыкальная журналистика: от теории к практике. *Знание. Понимание. Умение*. 2010. № 1. С. 117–121.
16. Словник української мови: в 11 т. 1970. Т. 1. С. 573.
17. Сорокин Ю. А., Тарасов Є. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция. *Журналистика и массовые коммуникации*. 1990. С. 180–186.
18. Тертычный А. А. Жанры периодической печати: учеб. пособ. Москва, 2011. 320 с.
19. Українська мова. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. 10–11 класи. Рівень стандарту. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (дата звернення: 10.11.2021).
20. Урок розвитку зв'язного мовлення в 11 класі. Відгук на музичний твір (Людвіг ван Бетховен. Соната № 14 («Місячна»). URL: <https://blanki-ua.com.ua/other/5995/index.html>.
21. Фомина В. А. Кинорецензия в системе дискурсных взаимодействий. *Известия СПбГЭУ*. 2011. С. 144–146.
22. Цибулько О. С. Духовні виміри сучасної освіти. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. Сєверодонецьк, 2019. Вип. 6 (93). С. 290–300.
23. Цінько С., Ковальова О., Рекун Л. Інноваційні методи в навчанні рідної мови. *Українська мова і література в школі*. 2007. № 2. С. 9–13.
24. Цінько С. В. Методи та прийоми розвитку критичного мислення учнів у контексті інноваційного підходу. *Стратегічні пріоритети філології й лінгводидактики в умовах реформування освітньої системи в Україні*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (10 квітня 2020 року). Старобільськ: ДЗ «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка», 2020. С.66–69.
25. Черменская Г. Г. Развитие театральной критики в общеполитической прессе начала XX века. *Вестн. Моск. ун-та им. М. В. Ломоносова. Сер. 10. «Журналистика»*. 1985. № 6. С. 21–30.
26. Эрман В. А., Ермакова А. В. Особенности реализации дискурса слушателя в тексте музыкальной рецензии. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-realizatsii-diskursa-slushatelya-v-tekste-muzykalnoy-retsenzii/viewer>.

References

1. Abramova, O., Horban, A. & Tereshchuk, A. (2021). *Osoblyvosti zastosuvannia nestandardnykh urokiv u osvıtnomu protsesi. Informatsiini tekhnologii v osvıti ta nauksi* [Peculiarities of the use of non-standard lessons in the educational process. Information technology in education and science]. Melitopol: FOP Odnoroh T.V. [in Ukrainian].
2. Vartanova, E.L. (1999) K chemu vedet konverhentsiya SMY? [Where does media convergence lead?]. *Ynformatsyonnoe obshchestvo – Information society*, 5, 11–14 [In Russian].
3. Holub, N.M. (2006). Rozvytok zviaznoho movlennia zasobamy muzyky ta zhyvopysu [Developing communication skills through music and painting]. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
4. Holub, N. (2018). Shliakhy formuvannia natsionalnykh tsinnostei v uchniv 5–7 klasiv na urokakh ukrainskoi movy [Ways to promote national values in grades 5–7 in Ukrainian language classes]. *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykoly Hoholia – Scientific Notes of Nizhyn State University named after Mikoli Gogol*, 4, 58–66 [in Ukrainian].
5. Hurevych, S.M. (2004). *Hazeta: vchera, sehodnia, zavtra: uchebnoe posobyie dlia vuzov* [Newspapers: yesterday, today, tomorrow: a textbook for universities]. Moscow: Aspekt Press [in Russian].
6. Demchuk, M.A. (2017). Tendentsyy razvytyia sovremennoi muzykalnoi retsenzyi [Trends in contemporary music review]. *Medyasreda – Media environment*, 12, 132–135 [in Ukrainian].
7. Kysil, K. Yak pysaty muzychnu retsenziyu: viziia Ihoria Panasova [How to write a musical review: an insight y Ihor Panasov]. URL: <https://ms.detector.media/maister-klas-post/16138/2016-02-26-yak-pysaty-muzychnu-retsenziyu-viziya-igorya-panasova> [in Ukrainian].

8. Kovalova, O. A. (2014). Model sotsialno-komunikatyvnoi kompetentnosti [Model of socio-communicative competence]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti – Enlightenment and development of the gifted specialty*, 11, 27–33 [in Ukrainian].
9. Krykunov, Yu.A. (1976). *Retsenzyia v hazete* [Newspaper review]. Moscow [in Russian].
10. Kroichyk, L.E. *Osnovy tvorcheskoi deiatelnosti zhurnalysta* [Fundamentals of creative journalism]. URL: <http://evartist.narod.ru/text5/58.htm/>
11. Malchevskaia, E.A. (2011). Transformatsiia zhanra retsenzyi [Transformation of the review genre]. *Vesnik BDU – Transformation of the review genre*, 1, 74–77 [in Russian].
12. Nabyeva, E.A. (2010). Otsenochnost v zhanre retsenzyi: lynchvystycheskyi y prahmatycheskyi aspekty (na materyale «Lyteraturnoi hazety» y rehyonalnoi parlamentskoi hazety «Tiumenskiye yzvestiia» postsovetskoho peryoda 1993–1995 y 2003–2005 hh.) [Valuation in the Review Genre: Linguistic and Pragmatic Aspects (on the Literaturnaya Gazeta and the Tyumenskiye Izvestia regional parliamentary newspaper of the post-Soviet period of 1993–1995 and 2003–2005)]. *Extended abstract of Doctor's*. Tiumen: THU [in Russian].
13. Naidiuk, O.M. (2019). Transformatsiini protsesy u zhanrakh muzychnoi krytyky (za materialamy ukrainskoi presy 1990–2005 rokiv) [Transformation Processes in Genres of Musical Criticism (Ukrainian Press, 1990–2005)]. Candidate's thesis. Kyiv: Natsionalna muzychna akademiia Ukrainy im. P. I Chaikovskoho [in Ukrainian].
14. Ostapenko, N.M., Symonenko, T.V. & Rudenko, V.M. (2011). Tekhnolohiia suchasnoho uroku ridnoi movy [Modern language lesson technology]. Kyiv: Akademiia [in Ukrainian].
15. Ptushko, L. A. (2010). Muzykalnaia zhurnalystyka: ot teoryi k praktyke [Music journalism: from theory to practice]. *Znanye. Ponymanye. Umenye – Knowledge. Understanding. Skill*, 1, 117–121 [in Russian].
16. Slovyk ukrainskoi movy [Dictionary of Ukrainian Language]. (1970). Vols. 1–11, Vol. 1, 573 [in Ukrainian].
17. Sorokyn, Yu.A. & Tarasov, Ye.F. (1990). Kreolizovannye teksty y ykh kommunkatyvnaia funktsiia [Creolised texts and their communicative function]. *Zhurnalystyka y massovye kommunkatsyy – Journalism and mass communications*, 180–186 [in Russian].
18. Tertychnyi, A.A. (2011). *Zhanry peryodycheskoi pechaty* [Genres of periodicals]. Moscow [in Russian].
19. Ukrainska mova. Prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv z ukrainskoiu movoiu navchannia. 10–11 klasy. Riven standartu [Ukrainian Language. The programme for general secondary schools with the Ukrainian language of instruction. Grades 10–11. Standard level]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (data zvernennia: 10.11.2021).
20. Urok rozvytku zviaznoho movlennia v 11 klasi. Vidhuk na muzychnyi tvir (Liudvih van Betkhoven. Sonata № 14 («Misiachna»)) [Lesson on the development of communication skills in Year 11. Review of a musical work (Ludwig van Beethoven. Sonata No. 14 («The Millennium»))]. URL: <https://blanki-ua.com.ua/other/5995/index.html>.
21. Fomyina, V.A. (2011). Kynoretsenzyia v systeme diskursnykh vzaymodeistvyi [Film review in the system of discourse interactions]. *Yzvestiia SPbHEU – Izvestiya SPbGEU* [in Russian].
22. Tsybulko, O.S. (2019). Dukhovni vymiry suchasnoi osvity [The spiritual dimension of modern education]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka – Spirituality of personality: methodology, theory and practice*, 6 (93), 290–300. Severodonetsk [in Ukrainian].
23. Tsinko, S., Kovalova, O. & Rekun, L. (2007). Innovatsiini metody v navchanni ridnoi movy [Innovative methods in teaching Russian language]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli – Ukrainian language and literature at school 2*, 9–13 [in Ukrainian].
24. Tsinko, S.V. (2020). Metody ta priomy rozvytku krytychnoho myslennia uchniv u konteksti innovatsiinoho pidkhodu [Methods and techniques for developing critical thinking of students in the context of innovative approach]. *Stratehichni priorytety filolohii y lynchvodydaktyky v umovakh reformuvannia osvitnoi systemy v Ukraini – Strategic priorities of philology and language teaching in the conditions of educational system reforming in Ukraine*. Starobilsk: Luhan. nats. un-t imeni Tarasa Shevchenka [in Ukrainian].
25. Chermenskaia, H.H. (1985). Razvytye teatralnoi krytyky v obshchepolytycheskoi presse nachala XX veka [The development of theatre criticism in the general political press of the early twentieth century]. *Vestn. Mosk. un-ta im. M. V. Lomonosova – Vestn. Moscow. un-ta im. MV Lomonosov*, 6, 21–30 [in Russian].

26. Erman, V.A. & Ermakova, A.V. Osobennosti realizatsyy diskursa slushatel'ia v tekste muzykalnoi retsenzyy [Peculiarities of the realisation of listener discourse in the text of a music review]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-realizatsii-diskursa-slushatelya-v-tekste-muzykalnoy-retsenzii/viewer>.

Holub N.

PhD in Pedagogics, Associate Professor
at the Ukrainian language and methods of its teaching department,
Nizhyn Mykola Gogol State University
nataliya19730902@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1161-2796>

Tsinko S.

PhD in Pedagogics, Associate Professor
at the Ukrainian language, literature and methods of teaching department,
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University.
lana_ts_1@ukr.net
svitlana.ts.14@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3350-5270>

Holub A.

2nd year master student of the Foreign Languages Faculty,
Nizhyn Mykola Gogol State University
reila0521@gmail.com

MUSIC REVIEW AS A GENRE OF TEXT

In the scientific revision the actual problem of transformation of musical review genre starting from 90th of XX century up to present time has been revealed. As a result of studying linguistic literature it was found that this process is connected with the development of musical industry, appearance of new musical albums, expansion of young audience that demands professional analysis of musical tendencies. It is recognized that at the present stage of interest in the discourse as a process of communication in the Internet network is growing. At the same time, young people require a flexible approach to the examination of musical innovations, easy to understand, accessible in terms of the content and form of musical reviews.

Different approaches to defining the notion of «musical review» are analyzed, this genre of linguistic text is characterized, criteria of classification are determined and the actual problem of refining the content of musical review as a text genre is discussed. The analysis of genre features is carried out and the main features of modern music reviews in mass media (reduction of analytical content, deepening of informative component, directing to interested audience, multimedia as a positive step on the way of genre transformation) are determined.

The authors of the article also focus on the preparation of a competent, fully developed citizen, a bearer of Ukrainian culture, able to perceive the culture of other nations and to enter into communication with them. As a result, the emphasis is placed on the formation of general cultural literacy as one of the ways of developing artistic sensibilities, critical thinking, and an appreciative towards works of art in schoolchildren.

This article describes the methods of working on review of a work of art in 11th grade Ukrainian language classes. The difference between a musical review and a review of a work of art as a genre of works for the development of speech is shown. The specific character of a review of a musical work is revealed, its structure is determined, and a system of emotional characteristics to help pupils is suggested. Linguists focus on the development of critical thinking in high school students and innovative approaches that are appropriate to use in the work on the book about a work of art.

Key words: music review as a genre of art, music album, peculiarities of music review, genres of music reviews, multimedia, review of artwork, innovative methods, reception of «PRES».

УДК 373.2:140.8
DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-4-54-61

Мойсеєнко Ю. В.

аспірантка кафедри дошкільної освіти
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
yumojsieienko@gmail.com
orcid.org/0000-0002-3360-1502

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTI
СВІТОСПРИЙНЯТТЯ У ДІТЕЙ 5–6 РОКІВ**

Стаття присвячена проблемі формування світосприйняття у дітей 5–6 років. Актуальність дослідження визначається: недостатністю теоретико-експериментальних досліджень вказаного напрямку, проведених з дітьми зазначеного віку; важливістю даного вікового періоду, коли у дитини з'являється здатність до світосприйняття, формується первинний фрагментарний світогляд, супідрядність мотивів, дитина добре орієнтується в категоріях добра та зла; затребуваністю педагогічною практикою розробок методичної спрямованості щодо оптимізації процесу формування світосприйняття у дітей 5–6 років у закладі дошкільної освіти та сім'ї.

Аналізуються наукові погляди щодо визначення сутності поняття «світосприйняття» як певного досвіду формування пізнавальних уявлень про світ за допомогою наочних образів – сприйнятів. Розкрито важливість даного процесу у житті старших дошкільників. Визначено складові частини світосприйняття, до яких входять процеси сприйняття (чуттєве відображення об'єктивної реальності), пізнання (творча діяльність дитини з освоєння дійсності) та відображення (узагальнений образ предметів або явищ об'єктивної дійсності).

Деталізовано особливості експериментального вивчення рівнів сформованості світосприйняття у дітей на даному віковому періоді. Обґрунтовано методику констатувального етапу педагогічного експерименту, одним із завдань якого було визначити та проаналізувати рівні сформованості світосприйняття дітей 5–6 років. Визначено структуру досліджуваного процесу, яка включає три компоненти: когнітивний (сукупність знань та уявлень про світ, здобутих на основі індивідуального життєвого досвіду та виражених у ціннісних орієнтаціях особистості); емоційно-ціннісний (ставлення до оточуючої дійсності та до самої себе внаслідок усвідомлення власних переживань щодо об'єктів, які сприймає дитина) та поведінковий (безпосередня можливість здійснення діалогічної взаємодії з оточуючим світом на засадах гуманізму); від ступеня сформованості кожного з зазначених компонентів залежить рівень сформованості світосприйняття дитини. Визначено та охарактеризовано рівні сформованості світосприйняття у дітей 5–6 років, серед яких: високий, достатній, середній та низький.

Ключові слова: світогляд, світосприйняття, рівень сформованості світосприйняття, структурні компоненти, дошкільники.

Постановка проблеми. Сучасні умови життя диктують нові правила існування людини в суспільстві, досить гостро постає питання формування високоосвіченої особистості дитини, готової до вирішення складних життєвих ситуацій, висловлення своєї думки та власної життєвої позиції. Оточуюча реальність постає перед дитиною у формі певної картини світу, сприймаючи яку, вона виділяє для себе найважливіше. У дошкільника формуються певні знання, уявлення враження про навколишнє середовище, бажання пізнати себе, знайти власне місце в оточуючому світі. У кожній дитини вибудовується власне світосприйняття, яке відповідає соціальному буттю, життю, яке проживає дошкільник у різних соціальних інститутах, як у закладі дошкільної освіти, так і у сімейному колі.

Успішність процесу формування у майбутньому повноцінної та цілісної картини світу старшого дошкільника великою мірою залежить від того, наскільки вчасно та компетентно педагог допоможе дитині засвоїти та переосмислити навколишній світ, що постійно змінюється. Чим більш емоційніше, яскравіше буде входження дитини у систему взаємовідносин з оточуючою дійсністю, тим продуктивніше буде здійснюватися процес формування світосприйняття дитини 5–6 років.

Аналіз досліджень порушеної проблеми. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що проблема формування світосприйняття у дітей дошкільного віку досліджується науковцями в різних аспектах, а саме, формування оцінно-ціннісних знань як способу вираження дитячого світосприйняття (І. Бех, Л. Бутенко, І. Зазюн); світоглядні уявлення як базові знання дитини про світ, про себе, про закони взаємодії у соціумі (Н. Гавриш, О. Кононко, І. Куліковська); особливості формування цілісного світобачення у старших дошкільників як основи для дитячого світосприйняття (О. Кононко, В. Луценко, С. Нечай, З. Плохій, О. Сидельникова, Л. Шелестова) та ін.

Окремі аспекти структурних складових процесу становлення дитячого світосприйняття розкрито у наукових доробках М. Варія, О. Обухова, Р. Павелківа, Є. Синьової, а саме психологічні особливості формування сприйняття, відображення та пізнання, їх становлення та розвиток.

Мета статті – аналіз та інтерпретація результатів експериментального дослідження рівнів сформованості світосприйняття у дітей 5–6 років.

Виклад основного матеріалу. У Програмі розвитку дитини від народження до шести років «Я у Світі» зазначено, що у старшому дошкільному віці формується первинний фрагментарний світогляд, супідрядність мотивів, дитина добре орієнтується в тому, що таке «добре» і «погано». Дитина стає наполегливішою у досягненні мети, вправною у подоланні труднощів, починає усвідомлювати своє місце у системі стосунків з дорослими. Формується система ціннісних орієнтацій, найпростіші цілі, плани, наміри, мрії. Стає зрозумілим, які з життєвих тенденцій домінують у дитини – орієнтація на довкілля, на зовнішнє життя, чи на «Я», на свій внутрішній світ, на мотив досягнення успіху чи на уникнення невдач, на прагнення реалізувати свої здібності, активно заявити про себе світу, чи залишитися в тіні [7].

Перші сприймання, трактування оточуючої дійсності, світу, як зазначає І. Біла, починаються із вражень, які дитина отримує від спілкування з дорослими в довколишньому середовищі. Малюк стає тим, до чого звикає, у чому зростає, з чим зживається, до чого у нього формується інтерес та прихильність. Поступово у дитини формується своє, власне світосприйняття, а потім світобачення, яке дозволяє бачити світ, відкривати свої, невидимі іншим точки, кути, площини зору, будувати образи, візуальні конструкції, обирати серед них пріоритетні, що в кінцевому результаті визначають світобачення, світогляд, життєвий шлях. У кожної дитини вибудовується своя власна «призма» світосприйняття, яка відповідає соціальному буттю, життю, яке проживає малюк як у дошкільному закладі, так і у сімейному колі [2]. Чим більш емоційніше, яскравіше буде входження дитини у систему взаємовідносин з оточуючою дійсністю, тим продуктивніше буде здійснюватися процес формування світосприйняття дитини 5–6 років.

Поняття «світосприйняття», у психолого-педагогічній літературі з досліджуваної проблеми, тлумачиться як певний досвід формування пізнавальних уявлень про світ за допомогою наочних образів – сприйнятів [3]. О. Кононко під *світосприйняттям* розуміє сприйняття дитиною довколишньої дійсності, цілісності оточуючого світу; як внутрішній погляд дитини на природу, культуру, людей, життя, його сенс, устрій [5]. Вищезазначений науковець стверджує, що світосприйняття є важливою складовою дитячого світогляду і виражається в образах реального життя, ідеалах дитини позначається на її практичній діяльності, виборах, рішеннях, планах, вчинках [4].

І. Баєва розглядає світосприйняття як багаторівневу структуру, що відображає індивідуальне й соціально-типологічне у зовнішньому й внутрішньому світі особистості [1]. С. Якименко вказує на те, що світосприйняття як педагогічна категорія за своєю суттю інтегративна, оскільки є засобом опису й осмислення особистісних, соціальних, культурно-історичних і власне освітніх феноменів, багаторівневою структурою, що відображає індивідуальне і соціально-типологічне ставлення до зовнішнього і внутрішнього світу людини у варіативності форм і способів прояву цього

відношення. Як цілісний процес пізнання й осмислення світу дитиною, світосприйняття може включати різноманітні етапи, періоди, напрями, що включає свідоме і несвідоме в психіці і поведінці дитини [8]. С. Тарасов визначає дитяче світосприйняття як цілісність щодо стійких схем, способів поведінки, відчуття, мислення, бачення навколишнього світу, властивих окремій дитині, етнокультурним і соціокультурним групам. У дитячому світосприйнятті знаходять відображення специфічні для певного культурного або соціального середовища «механізми» соціалізації, що виражаються в переважному для тієї чи іншої групи способі сприйняття світу [6].

В основі світосприйняття дитини лежать процеси сприйняття (чуттєве відображення об'єктивної реальності), пізнання (творча діяльність дитини по освоєнню дійсності) та відображення (узагальнений образ предметів або явищ об'єктивної дійсності) у різних видах і продуктах діяльності. Світосприйняття дитини 5–6 років є певним ключем для формування досвіду пізнання, образів світу, наочних уявлень дитини про світ в його єдності з Космосом, Всесвітом, Землею, і визначення свого місця в ньому. Це відчуття єдності світу, розуміння зв'язків і залежностей у ньому і вироблення загальних уявлень про закони його розвитку. Світосприйняття допомагає у формуванні світогляду і в той же час саме від нього залежне. Проявляється воно через ставлення дитини до дійсності – його думки, почуття і вчинки.

З метою практичного вивчення зазначеної проблеми нами був розроблений та проведений констатувальний етап педагогічного експерименту, одним із завдань якого було визначити та проаналізувати рівні сформованості світосприйняття дітей 5–6 років.

У ході дослідження *світосприйняття* розумілося як комплексний процес формування у свідомості дитини багатовимірного образу світу в результаті його сприйняття, пізнання та безпосередньої взаємодії. Оптимальною для віку його мірою вважаємо таку, яка характеризується: вмінням дитини адекватно сприймати оточуючий світ та усвідомлювати отримані знання про нього; виражати емоційно-ціннісне ставлення до об'єктів та явищ пізнання та вміння дитини узгоджувати власні знання та ставлення до складових довколишнього світу.

Беручи за основу теоретичний аналіз досліджуваної проблеми, ми виходимо з розуміння, що структура світосприйняття дитини 5–6 років представлена в єдності трьох **компонентів**: **когнітивного** (сукупність знань та уявлень про світ, здобутих на основі індивідуального життєвого досвіду та виражених в ціннісних орієнтаціях особистості); **емоційно-ціннісного** (ставлення до оточуючої дійсності та до самої себе внаслідок усвідомлення власних переживань щодо об'єктів, які сприймає дитина) та **поведінкового** (безпосередня можливість здійснення діалогічної взаємодії з оточуючим світом на засадах гуманізму). Рівень сформованості світосприйняття дитини залежить від ступеня сформованості кожного з компонентів.

Спираючись на розроблені критерії Є. Нефедової та Л. Шелестової та враховуючи специфіку нашого дослідження, нами було виділено критерії та показники міри сформованості світосприйняття у дітей старшого дошкільного віку. Зазначені критерії та показники представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Критерії та показники сформованості світосприйняття у дітей 5–6 років

н/п	Критерії	Показники
1	2	3
1	Сукупність знань, уявлень про довколишній світ	1) <i>адекватність, відповідність знань</i> про природу, людей, предметний світ та самого себе життєвим реаліям; 2) <i>усвідомленість</i> суті і значення знань, здатність їх вербалізувати, аргументувати, відстоювати; 3) <i>складність знань</i> (елементарні, схематичні, поверхневі; більш-менш упорядковані і комплексні; ґрунтовні); 4) <i>збалансованість знань</i> (про природу, людей, предметний світ, самого себе);

Продовження таблиці 1

2	Особливості емоційно-ціннісного ставлення дитини до оточуючого світу	5) <i>яскравість, виразність</i> та модальність, знак емоційних реакцій (яскраві-тьмяні, виразні-невиразні, позитивні-індиферентні-негативні);
		6) <i>ціннісне ставлення</i> до об'єктів пізнання (яким сферам життєдіяльності, видам діяльності, людям, предметам, об'єктам природи, власним чеснотам і вадам надає перевагу, цінує найбільше; до яких не виявляє інтересу, ігнорує);
		7) <i>мотиви</i> (зовнішні-внутрішні, позитивні-негативні, стійкі-нестійкі);
3	Узгодженість поведінки із знаннями та ставленням	8) <i>характер поведінки</i> (безпечна, небезпечна для себе та для інших; керована, некерована, самостійна-залежна, творча-репродуктивна поведінка);
		9) <i>міра узгодженості поведінки</i> , ставлення та знань (поведінка завжди керована знаннями; поведінка ситуативно керована знаннями; поведінка, як правило, некерована знаннями).

Дані критерії та показники сприятимуть визначенню міри сформованості у досліджуваних дітей світосприйняття. Збір емпіричної інформації про когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий компоненти світосприйняття дітей 5–6 років здійснювався за допомогою низки методів. Для отримання найбільш об'єктивних даних про *когнітивний компонент* ми підібрали такі методи: бесіду для дітей п'яти – шести років та графічний тест «Картина світу» (О. Романової та О. Потьомкіної), який було адаптовано під завдання нашого дослідження. Дослідження *емоційно-ціннісного компонента* передбачає використання ігрової діагностичної методики «Я і Світ» (І. Карабаєва) та методики «Круг» (Л. Шелестова). Для дослідження *поведінкового компонента* використовуємо метод спостереження.

У результаті діагностики стану сформованості світосприйняття у дітей 5–6 років нами було здійснено розподіл дошкільників за відповідними *рівнями*. Бралися до уваги інтенсивність, модальність та стабільність досліджуваного об'єкта за окремими компонентами. Виділено чотири рівні сформованості компонентів світосприйняття у дітей 5–6 років: високий, достатній, середній, низький. Ці рівні базуються на зазначених вище компонентах та критеріях і характеризуються наступним чином:

I. Високий рівень сформованості компонентів світосприйняття дітей 5–6 років засвідчується: дошкільник має упорядковані комплексні, усвідомлені та адекватні відповідно до власного віку знання та уявлення про оточуючий світ у його цілісності; знання збалансовані відповідно до сфер буття людини, визначає свою причетність до навколишнього світу; здатний аналізувати та об'єктивно оцінювати оточуюче середовище та події, що відбуваються в ньому, їх вплив на себе та діяльність. Проявляє позитивні емоції під час сприйняття навколишнього середовища та турботливе, гуманне ставлення до оточуючої дійсності та внутрішні позитивні мотиви; цінує власні можливості, знання; проявляє ціннісне ставлення до об'єктів пізнання. Використовує раніше набутий досвід у нових ситуаціях; проявляє керовану, безпечну та самостійну поведінку у процесі світосприйняття; здатний доцільно регулювати свою поведінку, вміє приймати адекватні рішення, наявна узгодженість ставлення та знань; виявляє творчість у процесі світосприйняття.

II. Достатній рівень характеризується тим, що: дошкільник має загальні знання про оточуючий світ; знання більш-менш упорядковані відповідно до деяких сфер буття людини, зазвичай визначає свою причетність до навколишнього світу; здатний аналізувати та об'єктивно оцінювати оточуюче середовище та події, що відбуваються в ньому, їх вплив на себе та діяльність у звичних для себе життєвих ситуаціях. У залежності від об'єктів сприйняття навколишнього середовища проявляє внутрішні інколи зовнішні позитивні мотиви; цінує власні можливості залежно від ситуації, знання; проявляє ціннісне ставлення до об'єктів пізнання. Інколи використовує раніше набутий досвід у нових ситуаціях; проявляє керовану, безпечну, інколи

залежну від умов чи інших людей поведінку у процесі світосприйняття; вміє приймати адекватні рішення, поведінка ситуативно керована знаннями; виявляє творчо-репродуктивну поведінку у процесі світосприйняття.

III. Середній рівень має такі особливості, як: дошкільник має поверхневі знання та уявлення про оточуючий світ у його цілісності; знання частково збалансовані відповідно до однієї із сфер буття людини, в залежності від умов визначає свою причетність до навколишнього світу; у знайомих ситуаціях здатний аналізувати та оцінювати оточуюче середовище та події, що відбуваються в ньому, їх вплив на себе та діяльність. Проявляє індиферентні, невиразні емоції під час сприйняття навколишнього середовища та турботливе, гуманне ставлення до оточуючої дійсності у звичних умовах перебування, у дитини присутні зовнішні часто нестійкі мотиви; ігнорує власні можливості, знання; рідко проявляє ціннісне ставлення до об'єктів пізнання. Майже не використовує раніше набутий досвід у нових ситуаціях; проявляє керовану, часто залежну від інших людей та обставин поведінку у процесі світосприйняття; не здатний доцільно регулювати свою поведінку, вміє приймати адекватні рішення з допомогою дорослого, наявна часткова узгодженість ставлення та знань; не виявляє творчість у процесі світосприйняття.

IV. Низький рівень має такі характеристики: дитина володіє схематичними, клаптевими уявленнями про оточуючий світ та власне місце в ньому, практично не використовує набуті знання у нових ситуаціях та умовах, низької думки про свої можливості; не визначає свою причетність до навколишнього світу; не здатний аналізувати та оцінювати оточуюче середовище та події, що відбуваються в ньому, їх вплив на себе та діяльність. Проявляє негативні, невиразні емоції під час сприйняття навколишнього середовища, невпевнена у собі, не проявляє інтересу до пізнання оточуючого світу та турботливого ставлення до нього; не здатна впоратись з труднощами, самостійно прийняти адекватні рішення. Не використовує раніше набутий досвід у нових ситуаціях; проявляє некеровану, залежну від інших людей та обставин поведінку у процесі світосприйняття; не здатна доцільно регулювати свою поведінку, не вміє приймати адекватні до життєвих реалій рішення; використовує репродуктивну поведінку. Існує баланс знань, ставлення та поведінки за негативної модальності та низької інтенсивності.

Проаналізовані й узагальнені дані констатувального етапу експерименту дозволили визначити рівні сформованості світосприйняття у дітей 5–6 років, базуючись на охарактеризованих вище компонентах, їх критеріях та показниках. Повнота представленості компонентів і показників, їх модальність, стабільність прояву в різних ситуаціях, збалансованість знань, ставлень та поведінки старших дошкільників визначали рівень сформованості світосприйняття, кожен з яких відповідає певній кількості балів.

Для оцінки рівнів застосовано десятибальну шкалу оцінок. Високий рівень відповідає 9–10 балам і характеризується повнотою представленості критеріїв, показників та сформованістю визначених компонентів. Достатній рівень представляє собою сформованість когнітивного компонента, частково емоційно-ціннісного та поведінкового й відповідає 6–8 балам. Для середнього рівня – 4–5 балів, характерна часткова сформованість когнітивного та мінімальні прояви показників емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів. Низький рівень відповідає 1–3 балам, та проявляється в низькому прояві показників, недостатній сформованості компонентів.

При цьому для кожного досліджуваного виводився середній бал (від 1 до 10) за окремими компонентами світосприйняття (когнітивним, емоційно-ціннісним, поведінковим), а потім розрахувався інтегральний показник світосприйняття як середнє арифметичне суми показників усіх компонентів.

На основі визначених вище рівнів сформованості світосприйняття у дітей 5–6 років, здійснено порівняння досліджуваних експериментальної та контрольної груп за компонентами та рівнями. Провівши необхідні розрахунки, ми отримали наступні результати – таблиця 2.

Таблиця 2

Розподіл досліджуваних 5–6 років ЕГ та КГ груп за компонентами та рівнями сформованості світосприйняття

Рівні	Структурні компоненти						Усього %	
	Когнітивний		Емоційно-ціннісний		Поведінковий			
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	13	14	14	15	12	13	13	14
Достатній	25	26	26	27	24	25	25	26
Середній	36	34	32	33	34	32	34	33
Низький	30	29	25	24	29	28	28	27

За даними таблиці видно, що значна кількість (28 % ЕГ та 27 % КГ) досліджуваних дітей характеризуються низьким рівнем сформованості світосприйняття. Близько третини (30 % ЕГ та 29 % КГ) дошкільників виявили низькі показники когнітивного компонента. Це означає, що діти недостатньо обізнані з особливостями оточуючого світу та власного місця в ньому, до того ж 29 % ЕГ та 28 % КГ дітей з даним рівнем не вміють застосовувати власні теоретичні знання на практиці та виявляють низький рівень емоційно-ціннісного ставлення до оточуючого середовища. Основна кількість дітей характеризуються середнім (34 % ЕГ та 33 % КГ) та достатнім (25 % ЕГ та 26 % КГ) рівнями досліджуваного уміння. Лише 13 % ЕГ та 14 % КГ дошкільників мають високий рівень сформованості світосприйняття. Це актуалізує необхідність спеціальної організації роботи з даними категоріями досліджуваних.

Як засвідчують подані у таблиці дані, лише у восьмій частині досліджуваних повною мірою сформовані когнітивний, емоційно-ціннісний й поведінковий компоненти. Прояви знань, ставлень та поведінки були збалансованими, стабільними не залежно від умов, у яких перебувала дитина.

У четвертій частині досліджуваних зафіксовано сформованість когнітивного компонента, частково емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів. Під час різних обставин діти не завжди вміли поєднувати власні знання з емоційно-ціннісним ставленням та поведінкою, тому, прослідковувався частковий баланс у сформованості зазначених компонентів.

Аналіз отриманих даних дозволив виокремити третину дітей, у яких когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий компоненти сформовані недостатньою мірою, показники проявлялися частково, залежно від умов, у яких перебувають досліджувані.

У процесі констатувального експерименту виокремлено більше ніж четверту частину досліджуваних, які мають низьку представленість показників, недостатність сформованості компонентів. Такі діти володіють елементарними знаннями та уявленнями про оточуючий світ та власне місце в ньому, байдуже реагують на довколишнє середовище, не проявляють інтересу до його пізнання та взаємодії.

Отже, лише у восьмій частині (13 % ЕГ та 14 % КГ) досліджуваних виявився високий рівень сформованості світосприйняття. 62 % ЕГ та 60 % КГ дошкільників потребують допомоги з боку дорослого у процесі повноцінного сприйняття оточуючого світу. Це засвідчує нагальну потребу у формуванні світосприйняття у дітей 5–6 років.

Висновки. Таким чином, становлення дитячого світосприйняття є складним та систематизованим процесом, на основі якого у дитини починає формуватися власне ставлення до оточуючого світу. Проте, на жаль, результати даного дослідження показали недостатній рівень сформованості світосприйняття у дітей. Перспективами подальшого дослідження є збір та аналіз емпіричних даних щодо впливу різних умов виховання дітей на процес формування їх світосприйняття. Результати дослідження ляжуть в основу визначення педагогічних умов та розробки моделі формування світосприйняття у дітей 5–6 років.

Література

1. Баева И. А. Особенности мировосприятия в молодежной субкультуре. Мировосприятие и образ жизни / под науч. ред. Ю. Н. Кулюткина, С. В. Тарасова. Санкт-Петербург: Образование – Культура, 1999. С. 68–89.
2. Біла І. М. Світосприймання: основи і передумови у дошкільному віці. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія розвитку дошкільника. 2013. № 9. С. 4–13.
3. Касьян В. І. Філософія: відповіді на питання екзаменаційних білетів: навч. посіб. 4-те вид., переробл. і допов. Київ: Знання, 2006. 343 с.
4. Кононко О. Л. «Я у світі»: нова світоглядна позиція. *Дошкільне виховання*. 2009. № 1. С. 5–9.
5. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід): монографія. Київ: Стило, 2000. 336 с.
6. Тарасов С. В. Теоретико-методологические основы становления мировосприятия школьников в условиях современной социокультурной среды: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Москва: РГЕ (2003). 358 с.
7. Я у Світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова та ін.; наук. кер. О. Л. Кононко. Київ: ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2019. 488 с.
8. Якименко С. І. Світосприйняття як складник багаторівневої структури світогляду особистості: збірник наукових праць. Серія «Педагогічні науки». Секція 2. Теорія і практика навчання. 2020. № 90. С. 48–52. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-90-8>.

References

1. Baeva, I.A. (1999). *Osobennosti mirovospriyatiya v molodejnoj subkulture. Mirovospriyatie i obraz jizni* [Features of the worldview in the youth subculture. Worldview and lifestyle]. (Yu.N. Kulyutkina, S.V. Tarasova (Ed.)). SPb: Obrazovanie. Kultura [in Russian].
2. Bila, I.M. (2013). *Svitosprymannia: osnovy i peredumovy u doshkilnomu vitsi* [World perception: basics and prerequisites in preschool age]. *Aktualni problemy psykholohii – Current issues of psychology*. Kyiv: Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuuka NAPN Ukrainy. Vol. VI, 4–13. [in Ukrainian].
3. Kasian, V.I. (2006). *Filosofia: vidpovidy na pytannia ekzamenatsiinykh biletiv* [Philosophy: answers to exam questions]. (4d. ed.). Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
4. Kononko, O.L. (2019). «Ia u sviti»: nova svitohliadna pozytsiia [«I am in the world»: a new worldview]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*. Kyiv: TOV «MTsFER-Ukraina» [in Ukrainian].
5. Kononko, O.L. (2000). *Psykhologichni osnovy osobystisnoho stanovlennia doshkilnyka (systemnyi pidkhid)* [Psychological bases of preschooler's personal formation (system approach)]. Kyiv: Stylos [in Ukrainian].
6. Tarasov, S.V. (2003). *Teoretiko-metodologicheskie osnovy stanovleniya mirovospriyatiya shkolknikov v usloviyah sovremennoy sotsiokulturnoy sredy* [Theoretical and methodological foundations of the formation of the worldview of schoolchildren in the conditions of the modern socio-cultural environment]. Doctor's thesis. Moskva: RGE [in Russian].
7. Aksonova O.P., Anishchuk A.M., Artemova L.V. (2019). *Ya u Svitі. Prohrama rozvytku dytyny vid narodzhennia do shesty rokiv* [I am in the World. Child development program from birth to six years]. (O.L. Kononko (Ed.)). Kyiv: TOV «MTsFER-Ukraina» [in Ukrainian].
8. Yakymenko, S.I. (2020). *Svitospryiniattia yak skladnyk bahatorivnevoi struktury svitohliadu osobystosti* [World perception as a component of the multilevel structure of the worldview of the individual]. *Zbiryk naukovykh prats "Pedagogichni nauky" – Collection of scientific works "Pedagogical Sciences"*, 90, 48–52. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-90-8> [in Ukrainian].

Moisieienko Y.

Postgraduate student at the Department of Preschool Education
 Nizhyn Mykola Gogol State University
 yumojsieienko@gmail.com
 orcid.org/0000-0002-3360-1502

EXPERIMENTAL STUDY OF THE LEVELS FORMATION WORLD PERCEPTION IN CHILDREN 5–6 YEARS

The article is devoted to the problem of forming world perception in children 5–6 years. The relevance of the study is determined by: the lack of theoretical and experimental research in this area, conducted with children of this age; the importance of this age, when the child has the ability to perceive the world, the primary fragmentary worldview is formed, the subordination of motives, the child is well oriented in the categories of good and evil; demand for pedagogical practice of developing methodological orientation to optimize the process of forming world perception in children 5–6 years in preschool and family.

Scientific views on the definition of the essence of the concept of «world perception» as a certain experience of forming cognitive ideas about the world with the help of visual images – perceptions are analyzed. The importance of this process in the life of older preschoolers is revealed. The components of world perception, which include the processes of perception (sensory reflection of objective reality), cognition (creative activity of the child to master reality) and reflection (generalized image of objects or phenomena of objective reality) are identified.

Features of experimental study of levels of formation of world perception of children at the given age period are detailed. The method of the ascertaining stage of the pedagogical experiment is substantiated, one of the tasks of which was to determine and analyze the levels of formation perception of children aged 5–6. The structure of the studied process is determined, which includes three components: cognitive (a set of knowledge and ideas about the world, acquired on the basis of individual life experience and expressed in the value orientations of the individual); emotional and value (attitude to the surrounding reality and to oneself due to awareness of one's own feelings about the objects perceived by the child) and behavioral (direct possibility of dialogical interaction with the outside world on the basis of humanism); the level of formation of the child's world perception depends on the degree of formation each of these components. Levels of formation of world perception at children of 5–6 years are defined and characterized, for instance: high, sufficient, average and low.

Key words: worldview, world perception, level of world perception formation, structural components, preschoolers.

УДК 37.09

DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-4-62-70

Samoilenko O.

Candidate of Science in Pedagogics,
Associate Professor at Pedagogics,
Primary Education and Educational Management Department,
Nizhyn Mykola Gogol State University
sov-15@ukr.net
orcid.org/0000-0002-2622-3064

Bilousova N.

Candidate of Science in Pedagogics,
Associate Professor at Pedagogics,
Primary Education and Educational Management Department,
Nizhyn Mykola Gogol State University
kposv1@gmail.com
orcid.org/0000-0003-4167-9649

Yarosh O.

Primary school teacher at Nizhyn Secondary School № 10
olha.yarosh4a@gmail.com

FORMATION OF HEALTHCARE COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN STUDYING THE INTEGRATED COURSE «I AM EXPLORING THE WORLD»

The article is devoted to the research of the problem of formation of healthcare competence of junior high school students in studying the integrated course «I am exploring the world».

An analysis of the psychological and pedagogical literature on the preservation of human health has led to the conclusion that life priorities are formed primarily in the educational institution. Therefore, the future of the child and the country as a whole depends on what they will be like.

The article finds that the positive pedagogical effect in the formation of healthcare competence of junior high school students in the educational process in the study of integrated courses, including «I am exploring the world», gives compliance with the following pedagogical conditions: implementation of axiological approach to junior high school students healthcare competence; stimulating the active role position of students in the process of mastering health skills; organizational and methodological support of proper support in the formation of skills of healthcare competence.

The article proves that integrated disciplines help to expand of junior high school students understanding of the environment in which they live, the relationship of phenomena and objects, mutual assistance, the existence of a diverse world of material and artistic culture. Hence, the use of modern forms, methods, techniques, tools and methods of organizing lessons, including the integrated course «I am exploring the world», which is important in health, health, promoting the health of young students. At the same time, it helps the teacher to solve the main tasks in the educational institution: improving the quality of education, the formation of health competence in junior high school students and comprehensive education of the individual.

Key words: healthcare competence, primary school students, integrated course «I am exploring the world», pedagogical conditions, forms, methods, means.

Formulation of the problem. The universal postulate is the interpretation that the health of the nation is an indicator of the civilization of the state. On this basis, public policy is actively and purposefully working to improve this problem. Accordingly, the National Doctrine of Education Development of Ukraine highlights key issues related to strengthening the physical and mental health of children. Therefore, the process of forming the foundations of health competence in educational institutions is primarily in the organization of educational work both in class and in extracurricular activities. It has a

positive effect on the formation of an active and healthy personality, develops valeological feelings, strengthens the belief in caring for and strengthening one's health, and so on.

Developing health competencies from an early age is a major challenge not only for the family but also for the education system. It is from the level of mental and physical condition of the individual, his health depends on the well-being of society as a whole, so the formation of health-preserving competence in primary school students in the modern world is a very important issue. In this sense, the key postulate is that the child's attitude to his own health directly depends on the formation of this concept in his mind [9].

The problem of forming ideas about a healthy lifestyle is currently being considered at the state level in connection with the negative trend of deteriorating health of all socio-demographic groups of Ukraine, especially children and youth. The interest of scientists in this dilemma is not accidental [16]. The focus of the individual on the formation of health competence – a process quite complex and controversial. It is influenced by the peculiarities of state development and public opinion, environmental circumstances, the technology of the educational process, the personality of the teacher, as well as the peculiarities of family upbringing.

Analysis of recent research and publications. Therefore, the problem of formation of human health competence is one of the central places in the development of scientific foundations of pedagogy and psychology (V. Alemovskaya, V. Bondin, G. Zaitsev, S. Kozlova, L. Tatarnikov, etc.); medicine and physiology (V. Dubrovsky, Y. Lysytsyn, B. Chumakov, etc.); ecology (Z. Tyumaseva, etc.), etc. This issue is also widely discussed by a cohort of scientists (N. Bibik, T. Demyanchuk, L. Kangishevskaya, S. Karpenchuk, B. Kobzar, O. Matvienko, S. Martinenko, T. Ponimanska, G. Pustovit, G. Tarasenko, V. Shakhov, N. Shchurkova, etc.), which focus on the formation of the educational environment, the organization of leisure for children and youth, and the humanization of extracurricular activities with primary school students and more. Scientists believe that the pedagogical system can function effectively and develop only if certain conditions are met. Researchers also note that the formation of health competence should be based on certain principles (voluntariness, planning, systematicity, integrity, diversity, efficiency, optimality, compliance, etc.) and on various forms of organization of the educational process (mass, group, individual) [7, p. 125–127].

The purpose of the study is to scientifically substantiate the ways of forming the health-preserving competence of junior schoolchildren in the study of the integrated course «I am exploring the world».

Presenting main material. The formation of health competence within the educational process occurs while studying a certain cycle of disciplines that are concentrated within integrated courses and depending on certain pedagogical conditions of the educational environment, choosing of special tools, methods, forms of learning. School practice offers a number of disciplines that involve the study and practical application of medical, physiological, hygienic and other aspects of health. In the conditions of NUS, students acquire similar knowledge and skills in studying integrated courses, in particular «I am exploring the world» [11]. This increases the level of their knowledge and promotes the skills and abilities to lead a healthy lifestyle, hygiene and physical culture, methods of preventing the negative effects of hypodynamics, active and passive rest, a set of health exercises (exercise minutes, health minutes), basics of human biorhythmology and nature). However, despite the number of positions on the basics of health care, this complex still covers the problem of health care in some fragments, which does not allow to comprehensively influence the motivational sphere of students, provide them with a sufficient level of knowledge on health care competence. Therefore, this problem requires an integrated approach and is extremely relevant in today's changing world [16].

It should be noted that the educational process requires an organizational and activity approach to the definition and implementation of special pedagogical conditions of the researched problem, which will meet the goals of development of the younger generation. Ensuring organizational and pedagogical conditions in general covers all areas of interaction (teacher, student, parents, environment). In this sense, the opinions of scientists A. Zubko, B. Chizhevsky and others become important. They argue that organizational and pedagogical conditions are varieties of pedagogical conditions. They reflect the functional dependence

of the components of pedagogical phenomena on the set of things in different manifestations; provide improvement of the educational process (both material and technical and educational and methodological) [5].

In these circumstances, we can consider the pedagogical conditions for the formation of health competence in primary school students in the integrated course «I am exploring the world» as certain circumstances of the educational process, which takes into account existing learning conditions and provides ways to transform these conditions and used elements of content, methods and organizational forms of learning, taking into account the principles of integration.

This implies that the pedagogical conditions should be the structural shells of pedagogical technologies or models that reflect the structure of future human life while ensuring a culture of interpersonal relationships of participants in the educational process.

We agree with the opinion of scientists (B. Ananiev, L. Bozhovych, L. Vygotsky, G. Kostyuk, etc.) that the primary school age is the age that has huge reserves for the development of health-preserving competence, in which they can favorably acquire life skills and abilities. Such positions determine today the main tasks of the modern school to form their own need to value their own health and life as the highest individual and social value [7]. We are convinced that this gives grounds to claim that the result of such an approach to the educational system, especially according to the concept of the New Ukrainian School, will be much more successful in creating and implementing the following (in our opinion) pedagogical conditions with their underpinnings:

1) Implementation of the axiological approach to the formation of health competence in primary school students:

3) fostering respect for national customs and traditions based on knowledge of their origin and significance in the life of the people;

4) demonstration of their own behavior aimed at maintaining and promoting health;

5) instilling traditions of human values;

6) fostering a negative attitude towards antisocial behavior.

2) Stimulation of active role position of primary school students in the process of formation of health-preserving competence by mastering HLS skills:

- appropriate organization of the educational process and health work;

- creating a subject-development environment that can influence the development of the child's personality;

- change of different activities both during lessons and in extracurricular activities according to age;

- intensification of participation in joint activities of all persons concerned in the formation of health competence [2; 5].

3) Organizational and methodological support for proper support for the formation of health-preserving competence:

5) special teacher training;

6) creativity of the teacher in providing knowledge in the field of health care;

7) counseling and working with parents on a specific problem;

8) systematic, continuous and consistent learning in the process of forming health competence [2; 5].

We will consider these three conditions in more detail in relation to the subject of our study and explain why we distinguish them. Of course, based primarily on the fact that the educational process should affect the value-oriented development and appropriate behavior of the individual, we have identified the first pedagogical condition with its underpinnings, compliance with which will saturate the educational environment with emotional background, friendliness, understanding and cooperation.

In addition, these components are thoroughly spelled out in the content of the integrated cycles NUS-1 and NUS-2. They are also relevant because it is in view of instilling a common culture of people that universal and national values are assimilated. Therefore, it seems logical to us that in the formation of health competence in junior high school students should pay attention to folk customs and traditions, which is natural in educating them in the basics of traditional culture [11].

As you know, traditions and customs are shared from generation to generation, described in fairy tales and stories. Therefore, both at home and in the school environment, they will contribute to the formation of valueological consciousness of children, because they transmit examples of positive behavior in various life situations.

On the one hand, when studying the integrated course «I am exploring the world», primary school students will have a noticeable influence of customary law traditions of Ukrainian culture, which is important in the legal consciousness of the child. Under these circumstances, a value attitude towards people will be formed on the basis of the need for communication. The new paradigm emphasizes that the need for humanized communication is impossible without mutual assistance, mutual understanding, mutual respect, compassion and empathy. Accordingly, it is proposed to take into account the traditions in which there is a great potential for such forms of human interaction – respect for elders, charity, etc [2; 3].

On the other hand, it is equally important to assess people's relationships. Knowledge of legal culture, which is present in all types of human life, is extremely necessary for schoolchildren. Therefore, the formation of health-preserving competence and the foundations of legal culture should take into account the peculiarities of the national character (generosity, conscientiousness, attention to others, respect for people, diligence, etc.).

The peculiarity of the second pedagogical condition proposed by us and its sub-concepts, in the formation of health-preserving competence in primary school students, is their active health-preserving position. First of all, it involves their awareness of health, its components, while developing the emotional sphere and stimulating intrinsic motivation. Therefore, while studying the integrated course «I am exploring the world» it is very important to include children in various health activities, taking into account individual interests and abilities. In this way, they will develop a sense of responsibility for their own health and their classmates. In this way, students will be able to reveal their abilities, assert themselves in activities of interest to them.

This logically reveals the content of the third pedagogical condition and, of course, its preconditions, which provide proper pedagogical support for the educational impact on a healthy personality, established by national trends, universal spiritual values. This accumulates the heritage of culture and ensures the continuity of life of generations [6].

According to the above pedagogical conditions in the organization of the educational process, in particular in the integrated course «I am exploring the world», we can contribute the formation of health competence as a set of knowledge, skills and abilities. But it is also impossible without co-creation with the family. In other words, a harmonious combination of efforts of parents and teachers. After all, the statement of the famous teacher V. Sukhomlynsky remains relevant, that the full and comprehensive development of the child is possible under the condition of unanimity of family and school [13, p. 412]. We agree with this view and are convinced that the synthesis of family and school upbringing is the basis for understanding a healthy lifestyle and contributes to adequate social education and is an important incentive to maintain family health. Turning to the columns of the history of pedagogy, we can note the importance of their own behavior of parents, as emphasized by A. Makarenko [8, p. 59]. In particular, his conviction that parents bring up not only when they talk to the child, but also every moment of their lives. Therefore, it seems to us that mutual understanding, trust and respect between all members of the educational process are very important for the formation of health-preserving competence of primary school students in this sense.

Also, the state of development of health-preserving competence will largely depend on the methodological training of teachers in this area. In such circumstances, teachers must be clearly aware of the main goals, objectives, forms and methods of such work on the health of the younger generation. It seems right to us that high-quality performance of primary education teachers of their educational functions should include: theoretical and methodological, practical training in the formation of the foundations of a healthy lifestyle; ability to implement methods of educational work taking into account the health function. Therefore, it is appropriate to characterize the practical organization of the integrated course «I am exploring the world» in accordance with the goal [14].

Nowadays, the emphasis in the education of the younger generation has changed due to the transition to a new type of humanities and innovation education in Ukraine. Accordingly, there is a need to improve educational programs that will determine the purpose, objectives of education of primary school children, to provide the educational process with modern technical, didactic material, to develop new technologies, use effective methods and techniques of successful educational process.

Younger school age is known to be the age of the initial stage of socialization of the child at the level of the educational institution, as the pedagogical impact on the individual becomes possible at this time. The urgency of solving this problem is that only from an early age can a person be instilled with basic knowledge, skills and abilities for a healthy lifestyle, which will later become an important component of the general culture and affect the formation of health competence. After all, during this period, students, according to G. Kostyuk, A. Khrypov, etc., develop intensively psychophysically, they begin to appreciate each other, physical strength, speed, intelligence, and only then moral qualities.

In these circumstances, the task of educators is to convey to students from the first days of learning that health-preserving competence is a way to acquire skills to preserve, strengthen, use health and care for it; deepening knowledge about one's own health, physical development, the need to lead a healthy lifestyle, safe behavior, the formation of knowledge about health and safety; increasing the level of motor activity; improvement of vital skills, ability to use them in educational and everyday activities; improving the physical, social, mental and spiritual components of health, etc.

We cannot disagree that modern education develops in conditions of instability, when priorities, value orientations, cultural models, etc. change. At the same time, access to information forms a quality educational environment, but the main form of the educational process is still the lesson. Time is restless and the current lesson is very different from the lesson of the last century. In particular, its structure and typology have changed, at the same time it requires significant preparation of the teacher for the lesson in the context of humanization of education. Therefore, lessons from the integrated course «I am exploring the world» should be creative, focused on the development of each student's personality, based on independent activities of students, their self-organization and take place in the form of cooperation between teacher and students [8]. Under these circumstances, the modern lesson, as the main form of education in school, contains the following elements: theme and purpose, actualization of basic knowledge, tasks, motivation of educational and labor activities [1, p. 87]. Modern teachers outline the problems of a modern lesson as follows: content (what to teach?), Purpose (who to teach?), Forms (where and when to teach?), Methods (how to teach?), Tools (with what to teach?), Control and diagnosis (what are the learning outcomes?).

The analysis of scientific and pedagogical research allowed us to identify the main criteria of the modern lesson: opportunities for self-realization of the student, the discovery of new, the creation of educational products, the development of competencies. Therefore, the organization of lessons from the integrated course «I am exploring the world» should focus on the implementation of the competence approach and solve certain tasks (motivation, subjectivity, creativity, information, self-education and creative activity, intensification of educational process, control, self-control, morality, success situations) [1].

Within the new paradigm, the lesson cannot remain monologue, so dialogue dominates. In order to teach children to think, the lesson becomes meta-subject (one that combines the ideas of subjectivity and at the same time super-subjectivity). Taking into account external factors, learning to find compromises, achieving the greatest possible, correlating their own mission with external circumstances, the lessons become socially relevant. Thus, the modern lesson, in particular from the integrated course «I am exploring the world», should be holistic, subject to one idea, which is provided by two components – motivation and generalization. At the same time, the teacher's activity must be clearly structured and planned [11; 12; 14].

In the conditions of introduction of interactive training it is necessary to emphasize one more feature of teaching of a course when group forms and methods of work are applied. The organization of group work should provide the desired result: planning, determining the place and tasks, classification of groups and their location. All this provides

interaction between students and makes the teacher's guidance indirect. That is, the teacher acts as an organizer or coach from the beginning to the end of the work (formulates tasks, joint instructions, participates in the evaluation of results). The main principles of forming groups are: creating them at different stages of the lesson; each group acts as long as it is given to perform the proposed task; the group receives a task for a limited time and after its completion reports on the result. Children are grouped in different ways: at will, at random, on a certain basis, at the choice of the leader (captain), at the choice of the teacher. What is important in this regard is the overall assessment of the group, not the individual children. Under such circumstances, students learn to negotiate with each other, regardless of personal interests. However, the teacher must remember that the group lesson has its own structure, which is desirable to follow: the introductory part, group work, the final part. Thus, this form of work is very important for the formation of students' independence and initiative, planning action and the ability to discuss, take responsibility for themselves and the team. For younger students, group work is primarily a game that helps to understand the topic of the lesson, develops critical thinking.

Also at the initial stage of learning, working in pairs is especially effective, because it gives students the opportunity to reflect, exchange ideas with a partner and, as a result, present the results to the class. The positive thing is that such cooperation does not allow to evade tasks. For example: the game «Stranger», «Interview», «Cat and Mouse», «Mutual Questions», «Diary of double notes», «Sun and Cloud», «Bad Habits» and others. It is important when working in pairs to follow a certain algorithm: task proposal, association, distribution of roles, regulation of time for discussion of ideas, time for expression, discussion, time for presentation of ideas [2; 3].

It should be noted that the teacher, in order to implement the tasks of forming the health competence of students, should also use the following forms of organization of the educational process: questionnaires, testing; accounting for students prone to delinquency; days, weeks of health; collective creative work; family holidays, role-playing games, quizzes, excursions; hours of outdoor communication, valeological trainings, debates, discussions, regular updating of wall information, watching videos, using elements of folk pedagogy (proverbs, sayings, folk moving games, etc.), cooperation with parents, etc [4, p. 34].

The main tools for ensuring the integrity, consistency and systematization of work, the relationship of goals, objectives and educational outcomes are the methods of the educational process [6]. According to the concept of the New Ukrainian School, in the process of teaching the integrated course «I am exploring the world» the teacher must rely on some criteria in the optimal selection of teaching methods. Note that there are two main types of methods: as a tool for teachers to perform the educational function (teaching) and as a way of cognitive activity of students (learning). Accordingly, the choice of methods cannot be arbitrary, because it depends on: the general goals and objectives of training, a particular lesson, the content of educational material, etc. We can note that there is no universal classification of methods, because there are many criteria for grouping the existing ones.

It should be noted that the incompetent use of certain forms and methods of teaching can lead to the formation of a kind of pseudo-competencies that can only harm the student. Therefore, it is necessary to be very careful and balanced in the lessons of the integrated course «I am exploring the world», for the effective formation of health competence, it is appropriate to use methods of suggestion, imitation, practice. For example, students are suggested to think about the need to harden from childhood, because it will prevent colds, increase human energy and more.

The educational process of NUS determines the use of certain teaching methods (component methods, certain one-time actions aimed at implementing the requirements of certain methods) [2]. Focusing on the research of domestic and foreign scientists, we will try to identify some methods of organizing an integrated course «I am exploring the world»: techniques of polymodal representation of cognitive information, staging, design, games, reflective, training, heuristic and others. At the same time, the use of art-therapeutic techniques in educational work is gaining popularity, especially with children of primary school age. These can be: color therapy (gives a person a positive energy effect, calms), laughter therapy (relieves stress, lifts the mood), fairy tale therapy (allows you to lose basic

life situations in a «protected situation», helps to understand yourself), music therapy (relieves tiredness and adjusts to positive) and others.

M. Epikhina, revealing the peculiarities of teaching the integrated course «I am exploring the world» in the New School, focuses primarily on the pedagogy of partnership. It focuses on learning according to Inguri-based learning. We agree with the views of the scientist and believe that this approach will help solve the problem under study. Therefore, it is appropriate to describe this learning strategy in more detail [3].

Inguri-based learning is an American educational strategy based on students' requests, the main essence of which is to construct knowledge by younger students based on the formulation of their own questions and finding answers to them [3, p. 68]. The positive thing in the application of such a program is that the teacher directs his work so students independently ask questions, conduct research, observe, draw conclusions, formulate and discuss their own ideas, develop creative thinking. That is, it allows to realize the main goal of personality-oriented learning, where the teacher acts as a facilitator, moderator, coach.

Conclusions. Thus, summarizing the above, we note that in the context of our study, the work of the integrated course «I am exploring the world» on the formation of health competence of primary school students is understood as the interaction of teacher and students in the educational institution to expand and deepen knowledge, skills and abilities that children improve during lessons. At the same time, as the development and strengthening of value orientations and motivation of health-preserving behavior, the involvement of students in practical creative activities in the field of health.

We see the educational potential of such cycles in relation to health care in: providing personality-oriented education taking into account the age characteristics of children (needs in play situations, role models, emotional accents, concrete and figurative thinking); supplementing, deepening the system of health-preserving knowledge, worldviews; promoting the creativity and initiative of students and teachers and uniting the efforts of school and family in educating the basics of school health [10].

Література

1. Воронцова Т. В., Пономаренко В. С. Принципи освіти на основі розвитку життєвих навичок у курсі «Я досліджую світ». Київ: Алатон, 2018. 33 с.
2. Воронцова Т. В., Пономаренко В. С. Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу: навч.-метод. посіб. Київ: Алатон, 2019. 128 с.
3. Єпіхіна М. А. Особливості викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у новій українській школі в контексті педагогіки партнерства. *Науковий вісник ужгородського університету. Серія: «Педагогіка, соціальна робота»*. Ужгород: Вид-во Ужгородського національного університету. 2019. Вип. 1 (44). С. 67–70.
4. Желєва О. І. Формування навичок здорового способу життя: метод. посіб. Золотоноша, 2014. 147 с.
5. Зубко А. М. Організаційно-педагогічні умови удосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2002. 22 с.
6. Інтеграція навчальних предметів в початковій школі як ефективна форма навчання молодших школярів: матеріали інтернет-семінару / уклад. Л. Добровольська, В. Чорновіл. Черкаси: Видавництво КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради», 2017. 183 с.
7. Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. *Бібліотека з освітньої політики* / під заг. ред. О.В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.
8. Макаренко А. С. Книга для батьків: лекції про виховання дітей. Київ: Радянська школа, 1972. 335 с.
9. Мелега К. П. Сучасні технології здоров'язбереження: навчальний посібн. Ужгород: Говерла, 2018. 200 с.
10. Ніколенко Л. Т. Педагогіка партнерства як умова реалізації завдань розвитку особистості дитини у контексті Нової української школи. *Методист*. 2018. Т. 6. С. 84–92.
11. Нова українська школа. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти (1–4 клас), затверджена Колегією Міністерства освіти і науки 22 лютого 2018 року.

12. Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред. Бібік Н. М. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
13. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка. Вибрані твори: в 5 т. Київ: Радянська школа. Т. 5. 1976. С. 410–414.
14. Тараненко С. П. Інтеграція навчальних предметів як засіб формування в учнів початкової школи цілісності сприйняття навколишнього світу. URL: <http://library.ippro.com.ua>.
15. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. 2-ге вид., виправл., доповн. Київ: Академвидав, 2006. 560 с.
16. Яременко О., Вакулєнко О., Жаліло Л. Формування здорового способу життя: навч. посіб. *Українсько-канадський проект «Молодь за здоров'я»* / Укр. ін-т соц. досліджень. Київ, 2000. 232 с.

References

1. Vorontsova, T.V. & Ponomarenko, V.S. (2018). *Pryntsypy osvity na osnovi rozvytku zhyttievyykh navychok u kursy «la doslidzhuiv svit»* [Principles of education based on the development of life skills in the course «I explore the world»]. Kyiv: Alaton [in Ukrainian].
2. Vorontsova, T.V. & Ponomarenko, V.S. (2019). *Nova ukrainska shkola: metodyka navchannia intehrovanooho kursu «la doslidzhuiv svit» u 1–2 klasakh zakladiv zahalnoi serednoi osvity na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu* [New Ukrainian school: methods of teaching the integrated course «I explore the world» in 1–2 classes of general secondary education on the basis of the competence approach]. Kyiv: Alaton [in Ukrainian].
3. Eepikhina, M.A. (2019). Osoblyvosti vykladannia intehrovanooho kursu «la doslidzhuiv svit» u novii ukrainskii shkoli v konteksti pedahohiky partnerstva [Features of teaching the integrated course "I explore the world" in the new Ukrainian school in the context of partnership pedagogy]. *Naukovyi visnyk uzhhorodskoho universytetu – Scientific Bulletin of Uzhgorod University*, 1 (44), 67–70. Uzhhorod: Vyd-vo Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu [in Ukrainian].
4. Zhelieva, O.I. (2014). *Formuvannia navychok zdorovoho sposobu zhyttia* [Formation of skills of a healthy way of life]. Zolotonosha [in Ukrainian].
5. Zubko, A.M. (2002). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy udoskonalennia navchalnoho protsesu v systemi pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh kadriv [Organizational and pedagogical conditions for improving the educational process in the system of professional development of teachers]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
6. *Intehratsiia navchalnykh predmetiv v pochatkovii shkoli yak efektyvna forma navchannia molodshykh shkolariv* [Integration of subjects in primary school as an effective form of education for primary school students]. (2017). L. Dobrovolska, V. Chornovil (Ed.). Cherkasy: Vydavnytstvo KNZ «Cherkaskyi oblasnyi instytut pislidiyplomnoi osvity pedahohichnykh pratsivnykiv Cherkaskoi oblasnoi rady» [in Ukrainian].
7. Ovcharuk, O.V. (Eds.). (2004). *Kompetentisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovy dosvid ta ukrainski perspektyvy* [Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives]. *Biblioteka z osvithoi polityky – Library of Educational Policy*. Kyiv: K.I.S. [in Ukrainian].
8. Makarenko, A.S. (1972). *Knyha dlia batkiv* [A book for parents]. Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].
9. Meleha, K.P. (2018). *Suchasni tekhnolohii zdoroviazberezhennia* [Modern health technologies]. Uzhhorod: Hoverla [in Ukrainian].
10. Nikolenko, L.T. (2018). Pedahohika partnerstva yak umova realizatsii zavdan rozvytku osobystosti dytyny u konteksti Novoi ukrainskoi shkoly [Pedagogy of partnership as a condition for the implementation of tasks of child personality development in the context of the New Ukrainian school]. *Metodyst – Methodist*. Vol. 6, 84–92 [in Ukrainian].
11. *Nova ukrainska shkola. Typova osvithnia prohrama dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity (1–4 klas), zatverdzhena Kolehiieiu Ministerstva osvity i nauky 22 liutoho 2018 roku* [New Ukrainian school. Typical educational program for general secondary education institutions (grades 1–4), approved by the Board of the Ministry of Education and Science on February 22, 2018] [in Ukrainian].
12. Bibik, N.M. (Eds.). (2017). *Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia* [New Ukrainian school: a guide for teachers]. Kyiv: TОВ Vydavnychiy dim «Pleady» [in Ukrainian].
13. Sukhomlynskyi, V.O. (1976). *Batkivska pedahohika* [Parental pedagogy]. Kyiv: Radianska shkola. Vols 1–5. Vol. 5, 410–414 [in Ukrainian].

14. Taranenko S.P. Intehratsiia navchalnykh predmetiv yak zasib formuvannia v uchniv pochatkovoї shkoly tsilisnosti spryiniattia navkolynshnoho svitu [Integration of subjects as a means of forming the integrity of the perception of the surrounding world in primary school students]. URL: <http://library.ippro.com.ua>.

15. Fitsula, M.M. (2006). *Pedahohika* [Pedagogy] (2d. ed.). Kyiv: Akademydav [in Ukrainian].

16. Iaremenko, O., Vakulenko, O. & Zhalilo L. (2000). Formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia [Forming a healthy lifestyle]. *Ukrainsko-kanadskyi proekt «Molod za zdorovia» – Ukrainian-Canadian project «Youth for Health»*. Kyiv: Ukr. in-t sots. doslidzhen [in Ukrainian].

Самойленко О. В.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
sov-15@ukr.net
orcid.org/0000-0002-2622-3064

Білоусова Н.В.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
kposv1@gmail.com
orcid.org/0000-0003-4167-9649

Ярош О.А.

вчитель початкових класів
Ніжинської загальноосвітньої школи № 10
olha.yarosh4a@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

Стаття присвячена дослідженню проблеми формування здоров'язбережувальної компетентності учнів початкової школи при вивченні інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Аналіз психолого-педагогічної літератури з питань збереження здоров'я особистості людини дозволив зробити висновок про те, що життєві пріоритети формуються, перш за все, в закладі освіти. Тому, від того, якими вони будуть, залежить майбутнє дитини і країни в цілому.

У статті з'ясовано, що позитивний педагогічний ефект у формуванні здоров'язбережувальної компетентності учнів початкової школи в освітньому процесі при вивченні інтегрованих курсів, серед яких «Я досліджую світ», дає дотримання наступних педагогічних умов: реалізація аксіологічного підходу до формування в учнів початкової школи здоров'язбережувальної компетентності; стимуляція активної рольової позиції учнів у процесі опанування навичок здоров'язбереження; організаційно-методичне забезпечення належного супроводу при формуванні навичок здоров'язбережувальної компетентності.

У статті доведено, що інтегровані дисципліни сприяють розширенню в учнів уявлення про навколишнє середовище, в якому вони живуть, про взаємозв'язок явищ і предметів, про взаємодопомогу, про існування різноманітного світу матеріальної та художньої культури. Звідси, використання сучасних форм, методів, прийомів, засобів та способів організації уроків, зокрема й інтегрованого курсу «Я досліджую світ», що має велике значення у здоров'язбереженні, оздоровленні, сприянні зміцненню здоров'я молодших школярів. Водночас це допомагає вчителю в умовах освітнього закладу вирішити головні завдання: підвищення якості освіти, формування здоров'язбережувальної компетентності в учнів початкової школи та всебічне виховання особистості.

Ключові слова: здоров'язбережувальна компетентність, молодші школярі, інтегрований курс «Я досліджую світ», педагогічні умови, форми, методи, засоби.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК 378:[004.78:373.3](477.51)
DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-4-71-83

Демченко Н. М.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
nata.demchenko2020@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1382-0756

Бугаєць Н. О.

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри
інформаційних технологій і аналізу даних
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
bugayets.no@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-4162-0196

Голощاپова Д. В.

психолог програми відпочинку «Дитячий табір Зефір»
dariagoloshchapova@ukr.net

**МОДЕЛЬ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ
ОПП «ПОЧАТКОВА ОСВІТА» У НІЖИНЬСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ
УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ МИКОЛИ ГОГОЛЯ**

У статті розглядається актуальна проблема, пов'язана з особливостями реалізації моделі дистанційного навчання під час професійної підготовки вчителів початкової школи. Авторами наголошено, що розробка і введення дистанційного навчання в освітній процес – це важливе питання теорії та методики професійної освіти, а тому вимагає конкретизації, теоретичної визначеності та змістовного наповнення професійної підготовки студентів, визначення та введення відповідної моделі підготовки учителів початкових класів, нормативного та навчально-методичного забезпечення навчального процесу.

На основі аналізу джерельної бази виявлено, що інваріантом організаційно-дидактичної системи дистанційного навчання майбутніх учителів початкової школи в Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя є система, що характеризується: цілями, змістом освіти, засобами навчання, охопленням цілісного процесу здійснення дистанційного навчання як системи, умовами технологізованої організаційної, педагогічної та навчальної діяльності, специфікою діяльності учасників освітнього процесу.

У статті зазначено, що за допомогою дослідження особливостей реалізації дистанційної форми навчання у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя було сконструйовано модель інваріантної організаційно-дидактичної системи дистанційного навчання здобувачів освіти ОПП «Початкова освіта». До складу розробленої моделі входять наступні блоки: концептуально-цільовий (передбачає зростання мотивації до самовдосконалення та самонавчання протягом усього життя); змістово-процесуальний (передбачає єдність змісту навчальних дисциплін, єдність способів засвоєння змісту та їх відповідність цьому змісту); операційно-діяльнісний (складається з трьох частин: мотиваційна, когнітивно-процесуальна та контрольна-оцінна); результативний

(забезпечує моніторинг професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів).

Підкреслено, що на якість дистанційного навчання майбутніх учителів початкової школи впливає вдала організація педагогічного супроводу студентів, яка містить у собі продуктивну міжособистісну взаємодію викладача та студентів під час всього навчального процесу.

Ключові слова: дистанційне навчання, організаційно-педагогічні умови, модель дистанційного навчання, майбутні вчителі початкових класів.

Постановка проблеми. Розвиток інформаційних та комунікаційних технологій на сучасному етапі інформатизації світу потребує подальшого вдосконалення підготовки фахівців до використання нових технологій у власній професійній діяльності. Один із найважливіших напрямів інформатизації суспільства є інформатизація освіти, яка передбачає широке використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій у освітньому процесі майбутніх фахівців, в автоматизації його інформаційно-методичного забезпечення та управління закладами освіти.

Важливою проблемою на рівні теорії та методики професійної освіти, зокрема і підготовки вчителів початкових класів, визначається розробка й впровадження дистанційного навчання в професійну підготовку фахівців, що забезпечує цілісність і неперервність освітнього процесу, цілеспрямований рух до професійного й особистісного зростання здобувачів як першого (бакалаврського), так і другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Зазначене вимагає конкретизації, теоретико-змістового наповнення професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів у дистанційному форматі, урахування особливостей педагогічного потенціалу дистанційного навчання, розроблення та впровадження відповідної моделі професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів, а також організаційно-методичного та нормативного забезпечення освітнього процесу.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Окремі аспекти проблеми дистанційного навчання розглядали як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники: синхронне / асинхронне навчання – О. Андрєєв, В. Кухаренко, Б. Шуневич; К. Осадча, В. Осадчий; е-навчання та його відмінності від дистанційного навчання – Р. Еліс, І. Еліот, М. Ніколс, Л. Тріака; принципи дистанційного навчання – Л. Боремчук, Н. Мачинська, М. Нагірняк; засоби дистанційного навчання – В. Биков, А. Бойченко, Ю. Линник; масові відкриті онлайн-курси – С. Тран; психологічні особливості дистанційного навчання – Л. Лін, М. Міщенко, О. Хара; проєктування дистанційних курсів – А. Кар-Челмен, П. Дачестел.

Аналіз сучасних досліджень, присвячених питанням трансформації ролі викладача в системі дистанційного навчання, виявив, що вона перебуває в стані концептуального переосмислення. Її вивчали Т. Голві, О. Муковіз, К. Роджерс, А. Стрюк, С. Федотова, Б. Шуневич (роль викладача в дистанційному навчанні); Ч. Грехем, Л. Гібсон, Дж. Лоунсбері, Дж. Кірван, Дж. Кован, Л. Сабіч, Дж. Сейвері, Д. Токар, А. Фішер, С. Янг (завдання успішного онлайн-інструктора); А. Ван, М. Веїмера, Л. Лін, М. Н'юлінт (трансформація ролі студента в дистанційному навчанні); Л. Виготський, М. Мур, К. Свон (взаємодія в дистанційному навчанні).

М. Ковальчук здійснила своє дисертаційне дослідження проблемі формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування мультимедійних навчальних систем. Учена визначила структурні компоненти досліджуваної готовності, критерії та показники рівня її сформованості, а також обґрунтувала модель формування готовності майбутніх учителів до застосування мультимедійних навчальних систем у початковій школі та поетапну методику її впровадження [5].

Н. Гущина присвятила дослідження проблемі розвитку цифрової компетентності вчителів початкових класів в умовах проєктної діяльності. Дослідниця обґрунтувала педагогічні умови розвитку цієї компетентності і розробила технологію її розвитку, яку визначено як складник системи професійного розвитку вчителів початкових класів, основою якої є процес конструювання та реалізації проєктів в інформаційному освітньому середовищі [2].

Мета статті – охарактеризувати модель дистанційного навчання здобувачів вищої освіти в Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя, на прикладі ОПП «Початкова освіта».

Виклад основного матеріалу. У результаті комплексного аналізу концептуальних підходів щодо дистанційного навчання у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя та практики їх реалізації нами було виділено систему як інваріант організаційно-дидактичної системи дистанційного навчання здобувачів вищої освіти, зокрема і здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Початкова освіта», у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя, що характеризується:

1) метою:

адміністративно-організаційною, що спрямована на забезпечення надання освітніх послуг на відстані;

дидактичною, що забезпечуються формуванням найбільш повноцінних умов навчання відповідно до освітніх потреб і навчально-пізнавальних можливостей здобувачів освіти;

2) змістом освіти, особливостями якого є варіативність, модульна структура, різноманітність форм надання навчального матеріалу та діяльності з його засвоєння, а також методичного наповнення інформацією із застосуванням традиційних і техніко-технологічних засобів;

3) засобами навчання, які забезпечують переважно самостійну педагогічно керовану навчально-пізнавальну діяльність студентів спеціальності 013 «Початкова освіта», що навчаються за дистанційною формою, її самооцінку та педагогічний контроль;

4) всебічним охопленням цілісного процесу здійснення дистанційного навчання як системи, яка є керованою за рахунок внутрішніх властивостей та механізмів адекватного реагування на зовнішні впливи;

5) умовами технологізованої організаційно-адміністративної, педагогічної та навчальної діяльності, серед яких найважливіше – спрямування застосування інформаційно-комунікаційних технологій на забезпечення спілкування як спільної діяльності за умов віддаленості його суб'єктів, об'єднані спільною освітньою метою, що є системоутворюючим фактором у дидактичній системі дистанційного навчання;

6) специфікою діяльності керівників, адміністраторів, науково-педагогічних працівників, викладачів та здобувачів освіти, зокрема і першого (бакалаврського) рівня ОПП «Початкова освіта», для яких найбільш характерними відмінностями є педагогічні технології, що представлені:

а) технологіями педагогічного проектування змісту освіти та навчально-методичних матеріалів (інструкції з навчання), що забезпечують його успішну реалізацію;

б) технологіями для створення умов керованої самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів бакалаврів, які навчаються дистанційно;

в) технологіями оперативного викладання як головного, так і додаткового матеріалу, де провідними є технології управління навчально-пізнавальною діяльністю здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного навчання та індивідуалізації викладання.

Класична дидактика в умовах застосування інформаційно-комунікаційних технологій для дистанційного навчання майбутніх учителів початкових класів у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя як форми надання освітніх послуг доповнюється:

- педагогічними закономірностями структурування змісту освіти, викладання та навчання за умов дистанційного навчання;

- принципами навчання, які охоплюють принципи діяльності науково-педагогічних працівників та студентів-бакалаврів, що навчаються за дистанційною формою, орієнтовані на самостійність та навчально-пізнавальні можливості здобувачів освіти під час дистанційного навчання, підтримку транзактної взаємодії на відстані;

- характеристикою змістовно-семантичного поля дистанційного навчання, яке розкривається сукупністю параметрів, що детермінують його компоненти і структуру.

Методика організаційно-адміністративної підготовки, педагогічного проектування та здійснення дистанційного навчання здобувачів освіти першого рівня вищої освіти ОПП 013 «Початкова освіта» у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя містить практичні рекомендації та включає такі часткові методики:

- формування контингенту здобувачів освіти як підготовки до реалізації керованого процесу дистанційного навчання (наприклад, реєстрація в системі УНІКОМ, яка працює на основі платформи Moodle);

- проектування змісту освіти та побудови основи опосередкованого управління освітньою навчально-пізнавальною діяльністю майбутніх вчителів початкових класів, які навчаються дистанційно;

- проектування освітніх профілів як побудова системи «жорсткого» опосередкованого управління навчально-пізнавальної діяльності студентів, що навчаються за дистанційною формою;

- вибору змістовної основи гнучкого індивідуалізованого управління процесом навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти, що перебувають в умовах дистанційного навчання.

Інваріантна організаційно-дидактична система дистанційного навчання як форма надання освітніх послуг незмінна на всіх щаблях професійної освіти особистості і як характеристика процесу конкретизується залежно від цілей, профілю, рівня та предметної галузі навчання у ЗВО.

Введення дистанційного навчання в освітню практику вищої школи детермінує появу нових професійних ролей та відображає необхідність спеціальної підготовки науково-педагогічних працівників для дистанційного навчання.

Узагальнення результатів дослідження практики застосування дистанційної форми навчання у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя дозволили нам охарактеризувати модель інваріантної організаційно-дидактичної системи дистанційного навчання здобувачів освіти першого рівня освіти ОПП 013 «Початкова освіта», концептуальні основи якої склали:

1) тенденції інформатизації суспільства, зростання ролі освіти, гуманізації та демократизації сучасного суспільства, ідеї гуманізму та демократії;

2) загальні організаційно-дидактичні умови дистанційного навчання:

- дистанційне навчання забезпечується спеціально організованим навчальним середовищем (УНІКОМ, Google Клас, групи у Viber та Telegram), де основним призначенням інформаційно-комунікаційних засобів є забезпечення комунікативних процесів між науково-педагогічними працівниками та здобувачами освіти, а також студентів між собою;

- за умов масового надання освітніх послуг індивідуалізований характер дистанційного навчання забезпечується варіативністю змісту освіти та альтернативністю засобів навчання, а також можливістю їх гнучкого вибору;

- основу дистанційного навчання складає самостійна навчально-пізнавальна діяльність здобувачів вищої освіти, що забезпечується наданням їм навчальних та методичних матеріалів, застосуванням прогресивних методів та засобів навчання на базі різноманітних інформаційних та комунікаційних технологій;

- освітнім середовищем, де головним призначенням інформаційно-комунікаційних засобів є забезпечити комунікативні процеси між постачальниками освіти та студентами, а також здобувачами освіти між собою;

3) педагогічні закономірності дистанційного навчання:

- опосередковане викладання на основі спеціально підготовлених навчальних та методичних матеріалів, як провідне у дистанційному навчанні, детермінує доповнювальне оперативне викладання, що здійснюється шляхом телекомунікаційної педагогічної взаємодії із здобувачами освітніх послуг;

- структура змісту освіти визначає стрижневу лінію управління та виступає основою для самостійного керування навчально-пізнавальною діяльністю здобувачів освіти;

4) провідні організаційно-дидактичні засади дистанційного навчання, серед яких:

- спадкоємність загальних дидактичних закономірностей та принципів традиційного навчання;

- індивідуалізації та персоніфікації, персоніфікації, модульності, керованості, самостійного навчання, інтерактивності (комунікативності);

- масовості надання освітніх послуг;
- альтернативності навчальної траєкторії, методів, способів та засобів навчання, форм та видів комунікації та навчання (індивідуальних та / або групових);

5) принципи діяльності викладачів вищої школи за умов дистанційного навчання:

забезпечення самостійності бакалавра, орієнтації на його навчально-пізнавальні можливості, реінтеграції опосередкованого та безпосереднього викладання, індивідуалізованого оперативного викладання, транзактної взаємодії, психолого-педагогічної та тьюторської підтримки;

6) принципи діяльності здобувачів вищої освіти першого бакалаврського рівня:

орієнтації на власні навчально-пізнавальні можливості, прагнення до саморозвитку, комунікативної активності та ініціативності, соціальної комунікабельності.

Модель інваріантної організаційно-дидактичної системи дистанційного навчання бакалаврів ОПП 013 «Початкова освіта» Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя забезпечує такі функції:

а) *загальносистемні* – соціальну, освітню, культурологічну, прогностичну, системну, психолого-педагогічну, проєктувальну, управлінську;

б) *частковосистемні* – організаційну, плануючу, координуючу, інформаційно трансформувальну, навчальну, діяльнісну, комунікативну, методичну, діагностичну, розвивальну, оціночно-корекційну та інші.

Завдання викладача в дистанційному навчанні як дисциплін загального блоку, так і професійного на спеціальності «Початкова освіта» сприяти найбільш повному зануренню в дисципліни, що вивчаються, формуванню навичок самостійного пізнання та забезпечення інтелектуального зростання, готовності до вирішення нестандартних завдань та педагогічних ситуацій. Викладач покликаний сприяти активізації пізнавальної діяльності майбутніх вчителів початкових класів Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Мотивація в дистанційному навчанні майбутніх вчителів початкових класів у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя забезпечується за рахунок:

1) особливого характеру взаємодії здобувачів освіти з ноутбуком, комп'ютером чи планшетом (яскравість, незвичність і різноманітність навчальної інформації, що є на екрані, динаміки презентованої інформації та взаємодії з носієм інформації);

2) природної мовної форми діалогу та його емоційного забарвлення.

Характерною особливістю дистанційного навчання є застосування спеціалізованих технологій; технологія дистанційного навчання – це сукупність методів, форм та засобів взаємодії із здобувачами освіти у процесі самостійного, але контрольованого засвоєння ними визначеного обсягу знань.

Виявлено, що ефективність педагогічного супроводу студентів бакалаврів майбутніх учителів початкової освіти у контексті дистанційного навчання передбачає:

- наявність у студентів сформованої інформаційної і комп'ютерної грамотності;
- врахування психологічних закономірностей сприйняття, пам'яті, мислення, уваги, вікових особливостей студентів, їх індивідуальних та особистісних особливостей;

- створення психологічного комфорту, що передбачає вміння викладача вести діалог засобами інформаційних технологій, знаходити індивідуальний підхід до студентів;

- здійснення особливим чином організованого самоконтролю з боку студентів та систематичного контролю з боку викладача за рівнем засвоєння їх знань, що передбачається під час розробки та впровадження відповідних навчальних програм;

- володіння студентами навичками самостійної роботи;

- забезпечення ефективної взаємодії всіх компонентів системи дистанційного навчання (між викладачем та студентами, студентами між собою, студентами та навчальним матеріалом).

До компонентів педагогічного супроводу у процесі дистанційного навчання здобувачів освіти першого рівня освіти ОПП 013 «Початкова освіта» у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя ми відносимо такі складники:

1) суб'єктно-особистісний компонент:

- особистість викладача ЗВО (володіння вміннями педагогічного спілкування та створення психологічного комфорту);
- особистість студента (активна самостійна діяльність та мотивація до пізнавальної діяльності);

2) інформаційно-змістовий компонент:

- дидактичний матеріал, що стимулює самостійну діяльність;
- інформаційні технології;

3) корекційно-контролюючий компонент:

- корегування та контроль самостійної роботи студентів;
- різні рівні інтерактивної взаємодії;
- оперативний зворотний зв'язок.

Розглянемо детальніше модель підготовки бакалаврів до професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів в умовах дистанційного навчання у ЗВО.

До складу запропонованої нами моделі входять такі блоки:

Концептуально-цільовий блок. Для цього блоку є характерним визначенням провідної мети запровадження моделі на основі дистанційної технології навчання, а саме:

- підготовка конкурентоспроможного, висококваліфікованого фахівця;
- формування в студентів готовності до безперервного процесу освіти та самовдосконалення.

Концептуально-цільовий блок передбачає зростання мотивації до самовдосконалення та самонавчання протягом усього життя та базується на осучасненні вимог щодо фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів на технологічному рівні та запиті суспільства на фахівців, здатних до професійної та освітньої діяльності інноваційного характеру.

Соціальне замовлення на фахівців з початкової освіти, рівень розвитку інноваційних технологій та зміст використання інформаційних технологій у діяльності вчителів початкових класів впливають на державні стандарти, які і виступають системоутворювальним фактором для моделі підготовки. Запропоновані чинники (соціальне замовлення, державні стандарти, рівень розвитку інформаційних технологій і зміст використання інформаційних технологій у діяльності вчителів початкових класів закладів загальної середньої освіти) є зовнішніми, які впливають на концепцію підготовки, тому перший блок моделі ми вважаємо концептуальним.

Фактори концептуального блоку визначають мету моделі – підготовка майбутнього вчителя початкових класів до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності. Мета окреслює результат – здобуття належного рівня готовності майбутнього фахівця з початкової освіти до використання інформаційних технологій, який дасть йому можливість успішно виконувати свої професійні обов'язки й буде характеризувати завершеність підготовки бакалавра початкової освіти до професійної діяльності. Таким чином, завдання підготовки полягає в досягненні відповідного рівня готовності майбутнього вчителя початкових класів до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності. Мета й завдання підготовки поєднані в цільовому блоці моделі.

З метою реалізації запропонованої нами моделі ми визначили наступні загальні принципи.

1. Принцип науковості. Цей принцип передбачав розкриття викладачами студентам причино-наслідкових зв'язків, явищ, процесів, подій, включення в засоби навчання (силабуси, робочі програми, посібники та методичні рекомендації) майбутніх вчителів початкових класів науково перевірених знань, які відповідають сучасному рівню розвитку педагогічної і методичної науки. Він реалізується через зміст навчального матеріалу, що розміщено у масовому відкритому дистанційному просторі (наприклад, навчальній платформі УНІКОМ Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя). Цей матеріал зафіксований у навчальних та робочих програмах загальної та професійної підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Початкова освіта».

2. *Принцип інноваційності* передбачає відкритість вищої освіти як найважливішої умови формування сучасного освітнього простору. Реалізація цього принципу у дистанційному навчанні Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя передбачає динамічні зміни у просторі навчальної та освітньої діяльності майбутніх вчителів початкових класів закладу загальної середньої освіти, яка спирається на розвиток різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих адаптаційних можливостей людини в умовах відкритих навчальних середовищ, доступ до яких здійснюється за допомогою мережі Інтернет.

3. *Принцип демократизації* в підготовці студентів майбутніх вчителів початкових класів реалізується через обов'язковість демократизації взаємин між викладачем і здобувачем освіти; у навчальному процесі цей принцип передбачає взаємопов'язану діяльність науково-педагогічних працівників і бакалаврів-початківців та здобувачів першого рівня вищої освіти між собою, яка будується на демократизації спілкування у форумах навчальних середовищ (УНИКОМ, Viber, Telegram). Саме демократичний стиль спілкування викладачів насамперед характеризує спрямованість дидактичного процесу. Прийомами та способами демократизації спілкування як між викладачами та бакалаврами початкової освіти, так і між здобувачами освіти безпосередньо є методи активізації навчально-пізнавальної діяльності, різноманітні інтерактивні, діалогічні та дискусійні методи навчання, під час реалізації яких учасники освітнього процесу спільно та творчо вирішують навчальні завдання.

4. *Принцип гуманізації* системи освіти студентів полягає в утвердженні особистості здобувача освіти як найвищої соціальної цінності, у найширшому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб, гармонії стосунків студента і довілля на основі засвоєння широкого кола гуманітарних знань, сприянні його самоактуалізації в умовах професійної та освітньої діяльності. У дидактичному процесі професійної, педагогічної і методичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів у Ніжинському державному університеті в умовах дистанційного навчання впроваджувався через суб'єктну діалогічну взаємодію педагога і здобувача освіти, що реалізується у таких аспектах:

- навчання бакалаврів ґрунтується на виявленні чуйності й уважності до її слабких сторін, тактовному виправленні недоліків, стимулюванні подолання труднощів у освітній діяльності;
- стимулювання інтересу до загальнонаукових і фахових знань, розширення загального кругозору і розвитку творчих здібностей, використання знань, навичок і вмій у професійній педагогічній та виховній діяльності;
- формування особистої відповідальності здобувача вищої освіти за власні надбання й успіхи, а також досягнення інших учасників освітнього процесу.

5. *Принцип інформатизації* передбачає впровадження сучасних інформаційних та комунікаційних технологій у сферу професійного та освітнього навчання здобувачів освіти, розвитку нормативно-правової бази дистанційного навчання й інформаційної сфери; підвищенні рівня комп'ютерної та інформаційної грамотності майбутніх учителів початкових класів, залучення новітніх методів навчання.

Так, у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя в останні роки розроблено і впроваджено «Положення про організацію освітнього процесу в Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя» [13], «Зміни та доповнення до Положення про організацію освітнього процесу в Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя щодо організації поточного, семестрового контролю та атестації здобувачів із застосуванням дистанційних технологій навчання» [4], «Концепція розвитку дистанційної освіти в Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя на 2017–2022 навч. роки» [6], «Положення про дистанційне навчання у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя» [11], «Положення про умови і порядок надання освітніх послуг студентам очної форми навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій дистанційного навчання у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя» [14].

6. *Принцип технологізації* передбачає застосування новітніх сучасних педагогічних технологій. Це дозволяє майбутнім учителям початкових класів підвищити

мотивацію до вивчення професійних та управлінських дисциплін, за рахунок впровадження інтерактивних форм і методів навчання, уміння аналізувати й оцінювати свій індивідуальний стиль, урахування особливостей та ефективності використання педагогічних технологій.

7. *Принцип елективності* – означає надання здобувачам освіти свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання за умов дистанційного навчання [1]. Він реалізується через вибір бакалаврів спеціальності «Початкова освіта» дисциплін вибіркового блоку як професійних, так і загальних з реєстру вибіркового дисциплін запропонованого університетом [15].

Так, **метою освітньо-професійної програми «Початкова освіта» у** Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя є програма призначена для оволодіння студентами інноваційними концепціями та системами менеджменту; функціями, методами, технологіями управління організаціями та їх підрозділами, методологією наукових досліджень, вироблення навичок професійної (аналітичної, консультативної, комунікативної, управлінської) діяльності, формування здатностей застосовувати набуті знання щодо оцінки потенціалу установ сфери освіти та підвищення ефективності їх діяльності в недетермінованих умовах функціонування [16].

У навчальному плані першого бакалаврського рівня освітньо-професійної програми «**Початкова освіта**» (2021–2022 н. р.) 4 дисципліни загальної підготовки («Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Іноземна мова», «Інформаційні технології навчання», «Українознавчі студії») та 25 дисциплін професійної підготовки («Психологія», «Вступ до спеціальності», «Теорія початкової освіти (дидактика)», «Освітні тренди», «Основи інклюзивної освіти в початковій школі», «Діяльнісний підхід у початковій школі», «Актуальні проблеми організації НУШ», «Основи медіаосвіти в початковій школі», «Теорія виховання в початковій школі», «Методика навчання освітньої галузі ЯДС в початковій школі» тощо) є обов'язковими, решта дисциплін, що складають 60 кредитів ECTS, передбачає, що майбутні вчителі початкових класів у процесі дистанційної освіти усвідомлюють цілі навчання, планують і організують свою освітню та наукову діяльність, уміють її контролювати, виявляють інтерес до отримання знань із сучасного вітчизняного та закордонного досвіду, ставлять завдання та вміють їх вирішувати.

9. *Принцип проблемності*. Проблемність навчання за своєю суттю є теорією розвиваючого навчання, відповідно вона передбачає «зближення» процесів учіння та наукового пізнання. Принцип проблемності навчання у дистанційному навчанні реалізувався за рахунок постановки перед майбутніми вчителями початкових класів пізнавальних проблем та завдань, створення проблемних ситуацій, які спонукають їх до пошуково-пізнавальної діяльності.

10. *Принцип розвитку творчого потенціалу*. Основними показниками вияву креативності майбутніх учителів початкових класів закладів загальної середньої освіти є обсяг творчих досягнень та оригінальність, здатність до генерації нешаблонних способів дії.

Змістово-процесуальний блок. Цей блок передбачає єдність змісту навчальних дисципліни, єдність способів засвоєння змісту та їх відповідність цьому змісту. Реалізація цього блоку в межах планованих завдань моделі ґрунтується на основі застосування психолого-педагогічних умов загальної і професійної підготовки здобувачів вищої освіти першого освітнього рівня, зокрема:

1. Стимулювання мотивації та допомога в активізації навчально-пізнавальної діяльності в процесі дистанційного навчання бакалаврів.
2. Організація дистанційного навчання студентів як наукового дослідження.
3. Поєднання репродуктивної та творчої діяльності майбутніх учителів початкових класів закладів загальної середньої освіти.
4. Технологізація та індивідуалізація траєкторії навчання окремого здобувача освіти.

Зміст загальної, професійної і практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах дистанційного навчання науково обґрунтований методичним та дидактичним навчальним матеріалом, вивчення якого забезпечує здобуття освіти

і кваліфікації відповідно до освітнього рівня. Він визначається освітньо-професійними програмами підготовки здобувачів вищої освіти з спеціальності 013 «**Початкова освіта**», структурно-логічною схемою підготовки, програмами навчальних дисциплін, іншими нормативними документами та навчальною і навчально-методичною літературою.

Загальна і професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів на першому бакалаврському рівні освіти передбачає вивчення таких блоків навчальних дисциплін, як блок обов'язкових навчальних дисциплін загальної та професійної підготовки, блок вибіркових навчальних дисциплін, а також блок практичної підготовки, що включає в себе пропедевтичну, виховну та виробничу педагогічну практики. Блок вибіркових навчальних дисциплін, що складає 60 кредитів ECTS, складає вибіркиму частину змісту навчання.

Незалежно від очної чи дистанційної форми навчання нормативна частина змісту навчання здобувачів першого рівня вищої освіти є обов'язковою для засвоєння бакалаврів. Ця частина розробляється відповідно до програмних компетентностей освітньо-професійної програми підготовки як перелік змістових модулів із зазначенням їх обсягу і рівня засвоєння та форм державної атестації.

Вибіркова частина змісту навчання майбутніх учителів початкових класів є рекомендованою. Визначені змістові модулі із зазначенням їх обсягу та форм атестації покликані задовольняти потреби та можливості особистості здобувача вищої освіти, з урахуванням досягнень психологічних і педагогічних наукових шкіл, і освітніх навчальних закладів.

Операційно-діяльнісний блок. Має три частини: мотиваційну, когнітивно-процесуальну та контрольну-оцінну.

Мотиваційний етап включає систему спонукальних операцій з метою активізації мотиваційної сфери особистості майбутнього вчителя початкової школи: потреби, смисл навчання, мотиви, цілі, емоції, інтереси. Мотиваційні орієнтації навчальної діяльності здобувачів освіти в умовах дистанційного навчання спрямовані не лише на процес, але й результат. Вони визначають напрямок, зміст, результат навчальної, наукової та самоосвітньої діяльності. Отже, мотиваційний етап забезпечує спонукання до навчання з метою реалізації особистісних цілей. Ця функція забезпечується не лише за дистанційного навчання, але й у процесі навчання в аудиторії.

Мотивація майбутніх учителів початкових класів закладів загальної середньої освіти реалізується за умов поставлених викладачем та самими студентами завдань. Якщо внутрішня мотивація переходить у зовнішню, то варто розраховувати на високий результат підготовки здобувача вищої освіти.

Мотиваційний етап у дистанційному навчанні є важливим елементом навчальних курсів. Мотивувати до навчання у дистанційному курсі може вступне відео, наприклад, з колишніми випускниками ОПП «Початкова освіта», роботодавцями, стейкхолдерами або провідними викладачами з предметів спеціалізації, у якому вони презентують навчальну дисципліну, розкривають зв'язок її навчального матеріалу із змістом інших дисциплін та з науковими аспектами, обґрунтовують актуальність навчального матеріалу або його важливість для майбутньої професійної діяльності та фахового зростання. Інформація повинна бути представлена у вигляді слайдів і короткого текстового опису. Мотивація підтримується як у дистанційному навчанні на лекціях, практичних заняттях, консультаціях, практиках та участі у науково-практичних конференціях і семінарах.

Когнітивно-процесуальний етап забезпечує розвиток розумових процесів у здобувачів вищої освіти, зокрема, сприйняття, пам'ять, формування понять, рішення завдань, уява та логіка. Цей етап підготовки здобувачів першого бакалаврського освітнього рівня навчання передбачає, що студент буде активним учасником процесу навчання. Такий перебіг освітнього процесу формує активність студентів під час дискусій, взаємного навчання, обговорення та дискусій у тематичних форумах, що сприяє його динамічності.

На когнітивно-процесуальному етапі бакалаври спеціальності «Початкова освіта» стають активними та свідомими учасниками процесу навчання. Завдяки організаційним, планувальним та позитивно стимулювальним аспектам змісту навчальних дисциплін відбувається співробітництво учасників освітнього процесу, результатом якого є занурення в комунікативне середовище для дистанційного навчання (УНІКОМ, Viber, Telegram, Google Класс тощо). Водночас передбачається усвідомлення себе як суб'єкта навчальної діяльності, так і усвідомлення змісту і процесу навчальної діяльності.

Контрольно-оцінний етап передбачає контроль та оцінювання професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Здійснюється за результатами вивчення навчального матеріалу освітніх дисциплін ОПП 013 «Початкова освіта», презентованих навчальним планом освітньо-професійної програми, за результатами пропедевтичної, виховної та виробничої педагогічної практик, студентських наукових досліджень та уміння презентувати їх результати, виконання та захисту дипломної роботи. Контролюється та оцінюється систематичність й активність праці майбутніх учителів початкових класів з вивчення тем навчальних дисциплін у дистанційному форматі, виконання письмових та усних завдань, створення презентаційних матеріалів з окремих тем, написання наукових тез та статей, надання доповідей на науково-практичних конференціях, виконання тестів, захисту дипломного дослідження.

Контроль навчальної діяльності майбутніх учителів початкових класів у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя відповідає таким вимогам, як об'єктивність, систематичність, освітнім, діагностичним, виховним, формуючим, керівним, розвивальним, оцінювальним, усебічним, а також охоплюють всі ланки освітнього процесу та сприяють його удосконаленню.

Результативний блок – забезпечує моніторинг професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на основі врахування таких критеріїв, як:

- ціле-мотиваційний (рівень освітньої мотивації та мотивації до професійної діяльності);
- інтеграційний (визначає ступінь інтеграції навичок до професійної і фахової підготовки студентів в умовах дистанційного навчання);
- діяльнісно-операційний (вільний вибір сучасного технологічного інструментарію в процесі праці над навчальними та професійними завданнями; технологічність вирішення освітніх, наукових, дослідницьких та фахових проблем);
- діяльнісно-творчий (устремління та мотивація до професійного саморозвитку та самовдосконалення у рамках психолого-педагогічної, освітньої та наукової підготовки).

Необхідно зазначити, що між блоками запропонованої нами моделі існує зворотній зв'язок. Відповідно отримані результати дають можливість вносити необхідні зміни до змісту, форм і методів навчання.

Висновки. Таким чином, теоретичний аналіз характеризованої нами моделі дистанційного навчання викликана необхідністю зростання потреб у самовдосконаленні та самонавчанні вчителів протягом життя, оновленням вимог щодо професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на технологічному рівні та соціальним замовленням на професіоналів цього напрямку, здатних до професійної діяльності інноваційного характеру. Результатом запропонованої нами моделі є готовність майбутніх учителів початкових класів ОПП «Початкова освіта» у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя до професійної діяльності.

Таким чином, якість дистанційного навчання майбутніх учителів початкових класів у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя підвищиться за організації педагогічного супроводу здобувачів освіти, що включає ефективну взаємодію викладача та бакалавра на всіх етапах навчального процесу, оскільки планування, створення умов, здійснення навчання, контроль, корекція потребують спільної роботи викладача та студентів.

Література

1. Бацуровська І. В. Теоретичні і методичні засади освітньо-наукової підготовки магістрів в умовах масових відкритих дистанційних курсів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Житомир: Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка, 2019. 40 с.
2. Гущина Н. І. Розвиток цифрової компетентності вчителів початкових класів в умовах проектної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук (доктора філософії): 13.00.04. Київ: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, 2019. 23 с.
3. Дистанційні технології в освіті: збірник науково-методичних рекомендації щодо організації виховання, навчання та розвитку учасників освітнього процесу під час карантину / за ред. Ю. О. Бурцевої, Д. В. Малєєва. Краматорськ: Відділ інформаційно-видавничої діяльності, 2020. 95 с. URL: <http://cprppd.osv.org.ua/navchalnometodichni-posibniki-dlya-pedagogichnih-pracivnikiv-16-33-59-28-01-2021/> (дата доступу: 05.10.2021).
4. Зміни та доповнення до Положення про організацію освітнього процесу в Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя щодо організації поточного, семестрового контролю та атестації здобувачів із застосуванням дистанційних технологій навчання. URL: http://www.ndu.edu.ua/storage/norm_baza/zminy_osv_proc.pdf (дата доступу: 05.10.2020).
5. Ковальчук М. О. Формування готовності майбутніх учителів до застосування мультимедійних навчальних систем у початковій школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2017. 22 с.
6. Концепція розвитку дистанційної освіти в Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя на 2017–2022 навч. роки. URL: http://www.ndu.edu.ua/storage/2018/konz_rozv_2022.pdf (дата доступу: 05.10.2020).
7. Концепція розвитку електронного освітнього середовища «Віртуальний університет» (2019-2022 рр.). URL: http://www.ndu.edu.ua/storage/norm_baza/virtyalnuu_universitet.pdf (дата доступу: 05.10.2020).
8. Кухаренко В. М., Бондаренко В. В. Екстрене дистанційне навчання в Україні: монографія. Харків: Міська друкарня, 2020. 409 с.
9. Муковіз О.П. Теоретичні та методичні засади дистанційного навчання у системі неперервної освіти вчителів початкової школи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. 2017. 39 с.
10. Олешко А. А., Ровнягін О. В., Годз В. Р. Удосконалення дистанційного навчання у вищій освіті в умовах пандемічних обмежень. *Державне управління: удосконалення та розвиток*. 2021. № 1. URL: <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=1936> (дата звернення: 26.10.2021).
11. Положення про дистанційне навчання у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя. URL: http://www.ndu.edu.ua/storage/2018/polozenia_DN.pdf (дата звернення: 25.10.2020).
12. Положення про електронні освітні ресурси. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12#n13> 10 (дата звернення: 26.10.2021).
13. Положення про організацію освітнього процесу в Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя. URL: http://www.ndu.edu.ua/storage/norm_baza/polozenia_pro_org_osv_process.pdf (дата звернення: 25.10.2020).
14. Положення про умови і порядок надання освітніх послуг студентам очної форми навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій дистанційного навчання у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя. URL: http://www.ndu.edu.ua/storage/norm_baza/poloz_nadannia_osvit_poslyg_.pdf (дата звернення: 25.10.2020).
15. Реєстр вибіркових дисциплін рекомендованих для бакалаврів. URL: <http://www.ndu.edu.ua/index.php/ua/reestr-vybyrkovyh-dyscyplin/rekomendovanykh-dlia-bakalavriv> (дата звернення: 25.11.2021).
16. Освітні програми. URL: <https://sites.google.com/ndu.edu.ua/osvitni-prohramy/> (дата звернення: 25.11.2021).

References

1. Batsurovska, I.V. (2019). Teoretychni i metodychni zasady osvitno-naukovoї pidhotovky mahistriv v umovakh masovykh vidkrytykh dystantsiinykh kursiv [Theoretical and methodological principles of educational and scientific training of masters in the conditions of

mass open distance courses]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Zhytomyr: Zhytomyrskyi derzh. un-t im. Ivana Franka [in Ukrainian].

2. Hushchyna, N.I. (2019). Rozvytok tsyfrovoy kompetentnosti vchyteliv pochatkovykh klasiv v umovakh proektnoi diialnosti [Development of digital competence of primary school teachers in the conditions of project activity]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv: DVNZ «Universytet menedzhmentu osvity» NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

3. Burtsevoi, Yu.O. & Malieieva, D.V. (2020). *Dystantsiini tekhnolohii v osviti* [Distance technologies in education]. Kramatorsk: Viddil informatsiino-vydavnychoi diialnosti. URL: <http://cprppd.osv.org.ua/navchalnometodichni-posibniki-dlya-pedagogichnih-pracivnikiv-16-33-59-28-01-2021/> (data dostupu: 05.10.2021) [in Ukrainian].

4. Zminy ta dopovnennia do Polozhennia pro orhanizatsiiu osvitnoho protsesu v Nizhynskomu derzhavnomu universyteti imeni Mykoly Hoholia shchodo orhanizatsii potochnoho, semestrovoho kontroliu ta atestatsii zdobuvachiv iz zastosuvanniam dystantsiinykh tekhnolohii navchannia [Changes and additions to the Regulations on the organization of the educational process at the Mykola Gogol Nizhyn State University on the organization of current, semester control and certification of applicants using distance learning technologies]. URL: http://www.ndu.edu.ua/storage/norm_baza/zminy_osv_proc.pdf (data dostupu: 05.10.2020) [in Ukrainian].

5. Kovalchuk, M.O. (2017). Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv do zastosuvannia multymediinykh navchalnykh system u pochatkovii shkoli [Forming the readiness of future teachers to use multimedia teaching systems in primary school]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Zhytomyr: Zhytomyrskyi derzhavnyi universytet imeni Ivana Franka [in Ukrainian].

6. Kontsepsiia rozvytku dystantsiinoi osvity v Nizhynskomu derzhavnomu universyteti imeni Mykoly Hoholia na 2017–2022 navch. roky [The concept of distance education development at Nizhyn State University named after Nikolai Gogol for 2017–2022 years]. URL: http://www.ndu.edu.ua/storage/2018/konz_rozv_2022.pdf (data dostupu: 05.10.2020) [in Ukrainian].

7. Kontsepsiia rozvytku elektronnoho osvitnoho seredovyshcha «Virtualnyi universytet» (2019–2022 rr.) [The concept of development of the electronic educational environment «Virtual University» (2019–2022)]. URL: http://www.ndu.edu.ua/storage/norm_baza/virtyalnuu_universitet.pdf (data dostupu: 05.10.2020) [in Ukrainian].

8. Kukharenko, V.M., & Bondarenko, V.V. (2020). *Ekstrene dystantsiine navchannia v Ukraini* [Emergency distance learning in Ukraine]. Kharkiv: Miska drukarnia [in Ukrainian].

9. Mukoviz, O.P. (2017). Teoretychni ta metodychni zasady dystantsiinoho navchannia u systemi neperervnoi osvity vchyteliv pochatkovoii shkoly [Theoretical and methodological principles of distance learning in the system of continuing education of primary school teachers]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Umanskyi derzh. ped. un-t im. Pavla Tychyny [in Ukrainian].

10. Oleshko, A.A., Rovniachin, O.V. & Hodz, V.R. (2021). Udoskonalennia dystantsiinoho navchannia u vyshchii osviti v umovakh pandemichnykh obmezhen [Improving distance learning in higher education in the context of pandemic constraints]. *Derzhavne upravlinnia: udoskonalennia ta rozvytok – Public administration: improvement and development*, 1. URL: <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=1936> (data zvernennia: 26.10.2021) [in Ukrainian].

11. Polozhennia pro dystantsiine navchannia u Nizhynskomu derzhavnomu universyteti imeni Mykoly Hoholia [Regulations on distance learning at Mykola Gogol Nizhyn State University]. URL: http://www.ndu.edu.ua/storage/2018/polozennia_DN.pdf (data zvernennia: 25.10.2020) [in Ukrainian].

12. Polozhennia pro elektronni osvitni resursy [Regulations on electronic educational resources]. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12#n13> 10 (data zvernennia: 26.10.2021) [in Ukrainian].

13. Polozhennia pro orhanizatsiiu osvitnoho protsesu v Nizhynskomu derzhavnomu universyteti imeni Mykoly Hoholia [Regulations on the organization of the educational process at the Nizhyn State University named after Nikolai Gogol]. URL: http://www.ndu.edu.ua/storage/norm_baza/polozennia_pro_org_osv_process.pdf (data zvernennia: 25.10.2020) [in Ukrainian].

14. Polozhennia pro umovy i poriadok nadannia osvitnikh posluh studentam ochnoi formy navchannia z vykorystanniam informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii dystantsiinoho navchannia u Nizhynskomu derzhavnomu universyteti imeni Mykoly Hoholia [Regulations on the conditions and procedure for providing educational services to full-time students using information and communication technologies of distance learning at Nizhyn State University named after Nikolai Gogol]. URL: http://www.ndu.edu.ua/storage/norm_baza/poloz_nadannia_osvit_poslyg_.pdf (data zvernennia: 25.10.2020) [in Ukrainian].

15. Reiestr vybirkovykh dystsyplin rekomendovanykh dlia bakalavriv [Register of elective courses recommended for bachelors]. URL: <http://www.ndu.edu.ua/index.php/ua/reestr-vybyrkovykh-dystsyplin/rekomendovanykh-dlia-bakalavriv> (data zvernennia: 25.11.2021) [in Ukrainian].

16. Osvitni prohramy [Educational programs]. URL: <https://sites.google.com/ndu.edu.ua/osvitni-prohramy/> (data zvernennia: 25.11.2021) [in Ukrainian].

Demchenko N.

Candidate of Science in Pedagogics,
Associate Professor at Pedagogics,
Primary Education and Educational Management Department,
Nizhyn Mykola Gogol State University
nata.demchenko2020@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1382-0756

Buhaiets N.

Senior Teacher of pedagogical sciences,
Associate Professor of Information Technology and Data Analysis
Nizhyn Mykola Gogol State University
bugayets.no@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-4162-0196

Holoshchapova D.

Psychologist of the Recreation Program of «Children Camp Zefir»
dariagoloshchapova@ukr.net

MODEL OF DISTANCE LEARNING OF STUDENTS STUDYING IN EDUCATIONAL PROGRAM «PRIMARY EDUCATION» IN NIZHYN MYKOLA GOGOL STATE UNIVERSITY

The subject matter of this article is a topical issue regarding distance learning in context of higher education. The general aim of the paper is to consider peculiarities of distance learning model in the process of primary school teachers training.

Due to the analysis of scholarly literature it is revealed that the development and implementation of distance learning into the educational process is an important in terms of theory and methodology of higher education. Therefore it requires specification, theoretical and informative content of professional training, definition and introduction of appropriate models of training for primary school teachers, normative and educational support of the educational process.

It is found that the certain system is singled out as an invariant of the organizational and didactic system of distance learning for future primary school teachers at Nizhyn Mykola Gogol State University and this system has its own specifics.

It should be added that on basis of the study of distance learning implementation peculiarities at Nizhyn Mykola Gogol State University a model of an invariant organizational and didactic system of distance learning for students of Educational Program «Primary Education» was developed. The developed model includes the following blocks: conceptual-target block (provides an increase in motivation for self-improvement and self-learning throughout life); content-procedural block (provides the unity of the content of academic disciplines, the unity of ways of learning the content and their compliance with this content); operational-activity block (consists of three parts: motivational, cognitive-procedural and control-evaluation); resultative block (provides monitoring of professional training of future primary school teachers).

It is defined in the article that the quality of distance learning of future primary school teachers is influenced by the successful organization of pedagogical support for students, which includes productive interpersonal interaction between teacher and students throughout the educational process.

Key words: distance learning, organizational and pedagogical conditions, model of distance learning, future primary school teachers.

УДК УДК 78.421
DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-4-84-89

Козир А. В.

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
kozyr7@ukr.net
orcid.org/ 0000-0003-3124-975X

Кучменко Е. М.

доктор історичних наук, професор, професор кафедри всесвітньої історії та міжнародних відносин Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
kuchmeh@yahoo.com
orcid.org/ 0000-0003-1311-4181

ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У СТУДЕНТІВ З КНР У ПЕДАГОГІЧНИХ ВИШАХ УКРАЇНИ

У статті розглядається процес формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю в процесі фортепіанного навчання та особливості фортепіанного навчання студентів з Китаю в педагогічних університетах України.

Проблеми міжнаціональної взаємодії народів, що живуть у цивілізаційному просторі, завжди були у полі зору не тільки політики, соціології, але й педагогіки (А.Алексєєва, М. Волков, В. Горбунова, Г. Комаров, Л. Майковська та ін.). Зміст державних програм з освіти та просвітницької діяльності як України, так і Китаю спрямований на гармонійний духовний, інтелектуальний, естетичний, творчий розвиток дітей та молоді. Ефективність всебічної реалізації всіх потенціалів особистості зумовлена рівнем кваліфікації фахівців, які здійснюють педагогічні впливи на різних етапах її становлення. Відповідно до вимог сьогодення підготовка спеціалістів у галузі музичної освіти скеровується у напрямку вдосконалення процесу набуття професійних знань, умінь і навичок та здатності застосовувати їх у практичній діяльності із врахуванням особливостей розвитку науково-технічних процесів і їх впливу на смаки і методи реалізації можливостей кожної особистості.

Стратегія музичної освіти сучасного Китаю спрямована, з одного боку, на підтримку національних традицій, а з іншого – на інтеграцію у світовий освітній простір, через культурні взаємовпливи, із збереженням своєї самоідентичності, але із врахуванням новаторських здобутків щодо освітньої складової.

У межах реалізації освітньої стратегії щороку до педагогічних вишів України вступає значна кількість китайських студентів, які прагнуть ознайомитися із особливостями педагогічної освіти в Україні та, спираючись і використовуючи її здобутки, отримати відповідний фах згідно до їх здібностей і бажання. У формуванні професійної майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю під час навчання в українських вищих навчальних закладах одним із найважливіших компонентів є фортепіанна підготовка. Виходячи з вищезазначеного, слід підкреслити нагальність та необхідність всебічного вивчення й розв'язання проблеми формування виконавської майстерності у студентів з КНР під час фортепіанного навчання в педагогічних вишах України.

Ключові слова: особливості підготовки, виконавська майстерність, методика музичного навчання, майбутній педагог-музикант Китаю, ВНЗ України.

Постановка проблеми. З розвитком процесів глобалізації все більш нагальними стають дослідження щодо особливостей національного духу, народної культури, історичного минулого, мистецтва, традицій народів, які мешкають на одній території. Цими проблемами займаються як українські (Е. М. Кучменко, А. В. Козир, О. П. Щолокова), так і китайські дослідники (Дінь Юйлін, Цзоу Хуаньцзін, Пань Іхе, Чжан Чжунцян). Як для України, так і для Китаю важливо досліджувати як різноманітні

аспекти міжкультурної взаємодії так і проблеми культурної регіональної ідентичності. Китайський дослідник Лі Пін з філософської точки зору досліджує феномен регіональної ідентичності [1]. Його дослідження відповідають державній стратегії Китаю. Глобальні і локальні проблеми переплітаються і покликані, перш за все, зберегти національну культурну специфіку, культурну особливість народів, які проживають на його території. Вирішення таких проблем можливе «на рівні регіональної культурної політики, що враховує геополітичні, господарсько-економічні, історико-культурні та інші фактори конкретних внутрішніх регіонів країни» [2].

На думку А. Козир, Е. Кучменко педагогічний аспект даної проблеми, як правило, розглядається в контексті завдань національної проблематики, оскільки врахування полікультурних і поліетнічних особливостей держави обов'язково є одним з пріоритетних національних стратегічних завдань і цінностей суспільства в цілому. Ця ж позиція прослідковується і в педагогічній науці Китаю, а саме – представлена положеннями теорії і практики національного виховання. Бо завданням кожної держави є – виховати громадянина своєї держави, патріота, який сповідує і наслідує принципи гуманізму [3].

Під час навчання китайських студентів на музично-педагогічних факультетах у вищих навчальних закладах України ставиться мета – сформувати у них високу виконавську культуру, яка забезпечуватиме багатоплановість їхньої діяльності у школі із дотриманням власної національної ментальності, дотримання традицій у педагогічно-виконавській діяльності та поєднання їх з культурою інших шкіл. Щодо фортепіанного навчання майбутніх педагогів-музикантів з Китаю у педагогічних вишах України передбачається і оволодіння ними технікою гри на інструменті в її широкому розумінні. Тобто, студент повинен оволодіти комплексом технологічних засобів, необхідних для реалізації художніх задумів; набути інтерпретаційних умінь; розвинути музичні здібності; опанувати педагогічний репертуар; засвоїти методи роботи над музичними творами; сформувати виконавські манери та сценічну культуру; передбачається розвиток інтелектуальної, естетичної та духовної сфер.

Слід відмітити, що у фортепіанному навчанні китайських студентів провідну роль відіграють невербальні комунікативні засоби та показ педагога. Це пов'язано з тим, що переважна більшість китайських студентів не дуже добре володіють українською мовою [4].

На сьогодні настала нагальна потреба розглянути різні підходи щодо проблеми формування виконавської майстерності, які відбулися під час її трансформації як за суттю, так і за методами їх розв'язання. Аналізуючи наукові дослідження можна зробити висновок, що на цю проблему існує розмаїття поглядів, що говорить про її складність та багатогранність. З цим і пов'язаний постійний інтерес дослідників до цієї проблеми, що говорить про **актуальність обраної проблеми**.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Категорія «майстерність» у різних галузях наук висвітлена: в філософії (Ю. Борєв), естетиці (А. Радугін), психології (К. Платонов, А. Ребер), педагогіці (А. Кузьминський). До наукового обігу введені дотичні їй категорії: «педагогічна майстерність» Ю. Азаров, Ю. Бабанський, Л. Байкова, В. Сухомлинський, І. Зязун і ін.), «майстерність учителя музики» (А. Болгарський, Г. Гопкало, О. Реброва, Лін-Хай та ін.), «виконавська майстерність» (С. Барвік, І. Шейко та ін.), «виконавська майстерність учителя музики» (Г. Гусейнова, І. Назаренко, Лі Данься, Лу Тао та ін.).

Теорія та методика музичного виконавства досліджуються з різних аспектів: специфіки інструментального виконавства – Н. Гуральник, В. Москаленко та ін.; формування виконавської майстерності студентів – В. Белікова, О. Щолокова та ін.; теоретичної та практичної інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики – О. Отич, Г. Падалка та ін.; викладанню музичних дисциплін у педвишах України – Ван Бінь, Т. Бодрова, Чжан Цзе, Шутуан та ін.; формуванню виконавської майстерності – М. Анисимов, В. Федоришин та ін. Головна увага дослідників спрямована на сутність виконавського процесу і виокремлення низки загальних якостей і властивостей виконання.

Такі педагоги-музиканти, як: Б. Брилін, Ван Бін, Лу Тао, Г. Падалка, О. Щолокова, А. В. Козир та ін., вивчаючи специфіку фортепіанного навчання майбутніх учителів музики, одноставно визнають професійну значущість сформованості виконавської майстерності для педагогічної діяльності. Але, слід зазначити, що проблема вдосконалення піаністичної виконавської майстерності китайських студентів у педагогічних вишах України ще не достатньо висвітлена в науковій літературі.

Автори статті ставили за **мету** – теоретично обґрунтувати процес формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю в процесі фортепіанного навчання.

Відповідно до мети поставлені **завдання**, які пов'язані: по-перше, із сутністю та структурою поняття «виконавська майстерність» майбутніх педагогів-музикантів; по-друге, з'ясуванням особливостей фортепіанного навчання китайських студентів у педагогічних вишах України; по-третє, дослідити процес формування виконавської майстерності і виокремити критерії та рівні сформованості виконавської майстерності студентів з Китаю.

Основний матеріал. Професійна діяльність педагога-музиканта надзвичайно важлива і складна. На її значущість вказує те, що вчитель музичного мистецтва відіграє важливу роль у процесі становлення особистості учня як художнього творця. Про складність цього процесу говорить поліфункціональність педагогічної діяльності. Як свідчить практика, на уроках музичного мистецтва і у позаурочній діяльності вчитель одночасно є: диригентом, концертмейстером, виконавцем-інструменталістом та виконавцем-вокалістом. Всебічне вивчення різних аспектів цих складних явищ робить можливим констатувати, що система інструментальної підготовки вчителя музики загальноосвітньої школи докорінно відрізняється від підготовки інструменталістів-виконавців у мистецьких вишах. У визначеності сутності поняття «виконавська майстерність майбутніх педагогів-музикантів» потрібно враховувати саме педагогічну спрямованість їхньої виконавської діяльності, на практичну реалізацію конкретних розвивальних, виховних та навчальних цілей і завдань.

Характеризуючи поняття «виконавська майстерність» більшість дослідників вказують на такі його риси, як: досконалість, довершеність, високий рівень володіння вмінням та навичками в певній галузі. Майстерність за такої умови розглядається як цілісне явище, в якому художньо-образний зміст і техніка його втілення знаходяться у діалектичній єдності. Китайський дослідник Лу Тао дає наступне визначення поняттю «виконавська майстерність педагогів-музикантів», а саме, виконавська майстерність, це інтегральна властивість особистості, яка передбачає досконале володіння вміннями та навичками гри на музичному інструменті, умінням вільно й творчо його використовувати у власній виконавській діяльності; передбачає високий рівень виконавської компетентності; багатство і глибину духовного світу, що відбивається у особистісних інтерпретаціях музичних творів, що дозволяє досягти максимального художнього впливу на становлення особистості дитини та реалізувати багато інших педагогічних завдань [4].

Структура виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів складається з мотиваційно-вольового, когнітивно-цілісного та творчо-діяльнісного компонентів. На думку А. Михалюка, цей процес позначений складною саморегульованою підсистемою вищої освіти. Він має свою внутрішню організацію, яка зумовлена специфікою майбутньої професійної діяльності вчителя музичного мистецтва [5]. Одним із складових фортепіанного навчання китайських студентів на музично-педагогічних факультетах педагогічних вишів України є формування у них високої виконавської культури, яка покликана забезпечити багатоплановість їхньої діяльності у школі, і водночас не втрачати власної національної ментальності, традицій у педагогічно-виконавській діяльності, поєднувати їх з культурою інших шкіл.

Лу Тао підкреслює, що одним із завдань фортепіанного навчання майбутніх педагогів-музикантів з Китаю у педагогічних вишах України передбачається оволодіння технікою гри на інструменті в її широкому розумінні, тобто – комплексом технологічних засобів, необхідних для реалізації художніх задумів; набуття інтерпретаційних умінь; розвиток музичних здібностей; опанування педагогічного репертуару; засвоєння методів роботи над музичними творами; формування виконавської манери

та сценічної культури; розвиток інтелектуальної, естетичної та духовної сфер. Справа в тому, що у фортепіанному навчанні китайських студентів одну з провідних ролей відіграють невербальні комунікативні засоби і наочність. Це пояснюється не тільки недосконалим володінням українською мовою, але і завдяки їхній національній яскраво вираженій здатності добре повторювати, точно копіювати. З метою оптимізації процесу формування виконавської майстерності педагогів-музикантів Китаю у педагогічних вишах України були визначені й обґрунтовано доведені на практиці, методологічні підходи, загальнодидактичні й спеціальні принципи, педагогічні умови які сприяють їх фаховій підготовці. До методологічних підходів належать: особистісно орієнтований, діяльнісний підхід, компетентнісний. Формування виконавської майстерності ґрунтується також на загальнодидактичних та спеціальних принципах, а саме зв'язку теорії з практикою на базі системності, науковості, комплексності, послідовності, доступності, свідомості навчального процесу. Водночас Лу Тао наголошує на спеціальних принципах: принцип стимулювання музично-пізнавальної активності, принцип «аутодидактики», принцип опори на набуття та застосування у власній практичній діяльності художньо-творчого мистецького і життєвого досвіду, принцип орієнтації на досягнення творчої педагогічно-спрямованої взаємодії за слухачькою аудиторією [6].

Слід відмітити, що підґрунтям для використання вищезазначених принципів у навчальному процесі педагогічних вишів України в плані підготовки китайських студентів-музикантів є розробка спеціальних педагогічних умов формування виконавської майстерності, а саме, використання різних технічних засобів, які покликані допомогти у здобутті музичної інформації, організації різнобічної самостійної роботи щодо удосконалення виконавської діяльності, забезпеченні інтеграції мистецьких знань, створенні «ситуацій успіху» [3].

З урахуванням сутності та структури виконавської майстерності, методологічних підходів, спеціальних принципів та педагогічних умов її формування Лу Тао говорить про створення моделі, яка могла б бути орієнтиром у організації експериментального навчання майбутніх педагогів-музикантів Китаю в педагогічних вишах України [6].

Висновки. Виходячи з вищезазначеного, можна зробити наступний висновок у контексті проблеми формування виконавської майстерності у студентів, майбутніх педагогів-музикантів з КНР у вищих навчальних закладах України: виконавську майстерність слід розуміти як інтегральну властивість особистості, яка передбачає: по-перше, досконале володіння вміннями та навичками гри на музичному інструменті; по-друге, вільне й творче їх використання у власній виконавській діяльності; по-третє, високий рівень виконавської компетентності; по-четверте, багатство та глибину духовного світу, що втілюється у створенні яскравих особистісних інтерпретацій музичних творів із урахуванням сучасних методів їх виконання та модних течій, які дозволяють досягти максимального художнього впливу на становлення особистості та реалізації багато інших педагогічних завдань. Проте слід зазначити, що велике значення мають і національні цінності, які відносяться до класу узагальнюючих глобальних цінностей. Національні цінності характеризуються як феномен, але слід відмітити і диференціацію по лінії їх етнічного змістовного наповнення. В. Шульгіна, посилаючись на С. Кримського, зауважує, що глобалізація, маючи достатні досягнення у техніці, комунікативній сфері, все-таки натрапляє на «непереборну культурну диференціацію людства» [7]. Як зазначає Е. Кучменко, в основі розуміння культурної диференціації лежить осмислення сутності етнопсихологічного порядку [8]. З урахуванням того, що Китай, як і Україна, мають надзвичайно поліетнічний і багатонаціональний потрібно звертатися до двох факторів – об'єктивного (політика держави в національному питанні) і суб'єктивного (розвиток кожної особистості як представника і суб'єкта нації, держави, що знайшла в ній своє місце і визначила та ідентифікує себе з цілісним соціумом нації) [9]. Саме на основі визначених підходів до питання про націю формується у Китаї стратегія національного виховання [3]. Китайська педагогічна наука велику увагу приділяє етнопедогогіці в її зв'язку з етнопсихологією (Цяо Яна, Саун Цінвеня та ін.), які вважають, що педагогічні проблеми, які на сьогодні стоять перед сучасною школою, неможливо вирішувати без «цілісної панорами

педагогічної культури людського суспільства» та етичних особливостей педагогічної системи кожного народу. Водночас він зазначає певні складності використання етнопедагогічного ресурсу в китайській школі, наголошуючи на двох причинах: педагогічній і соціальній [10].

Література

1. Ли Пин. Культурная регионализация в условиях межкультурного взаимодействия (на примере Автономного района Внутренней Монголии КНР): автореф. дис. ... канд. филос. наук. Чита, 2007. 19 с.
2. Реброва О. Є. Актуальні аспекти підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін в умовах полікультурного середовища. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*: зб. статей. Серія «Педагогіка і психологія». 2007. Вип. 13. Ч. II. С. 171–177.
3. Козир А. В., Кучменко Е. М. Мистецькі національні традиції як методична основа у формуванні освітнього простору Китаю. *Сучасна мистецька освіта*: Матеріали міжнародних науково-практичних читань. Київ, 2018. Вип. 2. С. 34–43.
4. Лу Тао. Особистісно-орієнтований підхід як засіб ефективного формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*: зб. наук. праць. 2018. Вип. 24 (29). Ч. I. С. 91–96.
5. Михалюк А. Формування виконавської культури майбутніх учителів музики засобами українського мистецтва. Київ: Ліра-К, 2016. 220 с.
6. Лу Тао. Проблема формування виконавської майстерності в теорії та методиці музичного виконавства. *Наукові записки*: зб. наук. праць / ред. кол. В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. Серія «Педагогічні науки». Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка. 2017. Вип. 157. С. 215–219.
7. Шульгіна В. Д. Національна освіта України в умовах розвитку процесів глобалізації. *Науковий часопис. Теорія і методика мистецької освіти*: збірка наукових праць. Київ, 2004. Вип. 1 (16). С. 21–25.
8. Кучменко Е. М. Історіографічний огляд міжкультурного діалогу та самоідентичності в політиці. *Культура Полісся*. Серія «Історичні науки». 2018. Вип. 90. С. 152–162.
9. Антошко М. Фортепіанне мистецтво Китаю. *Молодий вчений*. 2019. № 10 (74). С. 50–52.
10. Янь Чжихао. Проблеми фортепіанного мистецтва Китаю у працях китайських дослідників. *Українська музика*. 2017. № 4 (26). С. 94–101.

References

1. Li Ping. (2007). Kultumaia rehyonalyzatsiya v uslovyakh mezhkulturnoho vzaemodeistvyia (na prymere Avtonomnoho raiona Vnutrennei Monholyy KNR) [Cultural regionalization in the context of intercultural interaction (on the example of the Inner Mongolia Autonomous Region of the PRC)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Chita [in Russian].
2. Rebrova, O.E. (2007). Aktualni aspekty pidhotovky maibutnykh uchyteliv mystetskykh dystsyplin v umovakh polikulturnoho seredovyshcha [Current aspects of training future teachers of art disciplines in a multicultural environment]. *Problems of modern pedagogical education – Problems of modern pedagogical education*, Vol. 13, II, 171 [in Ukrainian].
3. Kozyr, A.V. & Kuchmenko, E.M. (2018). Mystetski natsionalni tradytsii yak metodychna osnova u formuvanni osvithnoho prostoru Kytaiu [Artistic national traditions as a methodological basis in the formation of the educational space of China]. *Contemporary art education – Modern art education*, 2, 34 [in Ukrainian].
4. Lu Tao. (2018). Osobystisno-orientovanyi pidkhid yak zasib efektyvnoho formuvannia vykonavskoi maisternosti maibutnykh pedahohiv-muzykantiv Kytaiu [Personality-oriented approach as a means of effective formation of performance skills of future teachers-musicians of China]. *Scientific journal of NPU named after M. P. Dragomanova – Scientific journal of NPU named after M. P. Dragomanova*, 24 (29), I, 91 [in Ukrainian].
5. Mikhalyuk, A. (2016). *Formuvannia vykonavskoi kultury maibutnykh uchyteliv muzyky zasobamy ukrainskoho mystetstva* [Formation of performing culture of future music teachers by means of Ukrainian art]. Kyiv: Lira-K. [in Ukrainian].
6. Lu Tao. (2017). Problema formuvannia vykonavskoi maisternosti v teorii ta metodytsi muzychnoho vykonavstva [The problem of formation of performing skills in the theory and methods of musical performance]. *Scientific notes – Proceedings*, 157, 215 [in Ukrainian].

7. Shulgina, V.D. (2004). Natsionalna osvita Ukrainy v umovakh rozvytku protsesiv hlobalizatsii [National education of Ukraine in the conditions of development of globalization processes]. *Scientific journal. Theory and methods of art education – Scientific journal. Theory and methods of art education*, 1 (16), 21 [in Ukrainian].

8. Kuchmenko, E.M. (2018). Istoriohrafichniy ohliad mizhkulturnoho dialohu ta samo identychnosti v politytsi [Historiographical review of intercultural dialogue and identity in politics]. *Culture of Polissya – Culture of Polissya*, 90, 152 [in Ukrainian].

9. Antoshko, M. (2019). Fortepianne mystetstvo Kytaiu [Piano art of China]. *Young scientist – Young scientist*, 10 (74), 50 [in Ukrainian].

10. Yan Zhihao. (2017). Problemy fortepiannoho mystetstva Kytaiu u pratsiakh kytais'kykh doslidnykiv [Problems of Chinese piano art in the works of Chinese researchers]. *Ukrainian music – Ukrainian music*, 4 (26), 94 [in Ukrainian].

Kozyr A.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Music Education, Choral Singing and Conducting of the National Pedagogical Dragomanov University
kozyr7@ukr.net
orcid.org/0000-0003-3124-975X

Kuchmenko E.

Doctor of Historical Sciences, Professor, Professor of the Department of World History and International Relations, Nizhyn Mykola Gogol State University
kuchmeb@yahoo.com
orcid.org/0000-0003-1311-4181

FORMATION OF EXECUTIVE SKILLS IN STUDENTS FROM PRC IN PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE

The article considers the process of formation of performing skills of future teachers-musicians of China in the process of piano training and features of piano training of students from China in pedagogical universities of Ukraine.

Problems of interethnic interaction of peoples living in the space of civilization have always been in the field of view not only of politics, sociology, but also pedagogy (A. Alekseeva, M. Volkov, V. Gorbunova, G. Komarov, L. Maikovska, etc.). The content of state programs on education and educational activities of both Ukraine and China is aimed at the harmonious spiritual, intellectual, aesthetic, creative development of children and youth. The effectiveness of the comprehensive realization of all the potentials of the individual is due to the level of qualification of professionals who carry out pedagogical influences at different stages of its formation. In accordance with today's requirements, the training of specialists in the field of music education is aimed at improving the process of acquiring professional knowledge, skills and ability to apply them in practice, taking into account the development of scientific and technical processes and their impact on tastes and methods of each individual.

The strategy of music education in modern China is aimed on the one hand at supporting national traditions, and on the other – at integrating into the world educational space, through cultural interactions, while preserving its self-identity, but taking into account innovative achievements in education.

As part of the implementation of the educational strategy, a significant number of Chinese students enter Ukrainian pedagogical universities every year, seeking to get acquainted with the peculiarities of pedagogical education in Ukraine and, based on and using its achievements to obtain the relevant profession according to their abilities and desires. One of the most important components in the formation of professional skills of future Chinese music teachers while studying in Ukrainian higher education institutions is piano training. Based on the above, it is necessary to emphasize the urgency and the need for a comprehensive study and solution of the problem of forming performance skills in students from China during piano studies at pedagogical universities in Ukraine.

Key words: peculiarities of training, performing skills, methods of music education, future teacher-musician of China, universities of Ukraine.

УДК 378.015:355.232
DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-4-90-98

Красницька О. В.

кандидат педагогічних наук, доцент,
старший викладач кафедри суспільних наук гуманітарного інституту
Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського
Olya271272@ukr.net
orcid.org/0000-0002-0417-3318

**ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ
ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Стаття присвячена актуальній проблемі формування педагогічної майстерності викладача вищого військового навчального закладу. Описано постать сучасного викладача як лідера, який досягає успіху та здатен цьому навчити, має високу мотивацію й працює на результат; як креативного, сміливого й інноваційного науковця, професійного спікера, який розуміє потреби аудиторії та втілює всі свої задуми в освітній процес; як критично мислячого й інтелектуально незалежного офіцера, який уміє відшукати актуальну інформацію, спростувати фейк, протистояти інформаційному тиску, ухвалювати обґрунтовані рішення; який уміє навчити слухача діяти в нестандартних ситуаціях, ситуаціях смертельної небезпеки, обирати найоптимальніші підходи до розв'язання проблем і виконання військово-професійних завдань; який виховує військових лідерів.

Визначено, що досягнення високих результатів у педагогічній діяльності забезпечується якістю підготовки викладача, виходячи з чого зазначено, що формування педагогічної майстерності необхідно розпочинати ще в період навчання й продовжувати розвивати її протягом усього періоду активної професійної діяльності. Відображено відмінності у вимогах до викладача вищого військового навчального закладу й надано їх пояснення.

Розкрито сутність чинників формування педагогічної майстерності викладача вищого військового навчального закладу як властивостей особистості, що мають бути притаманні кожному потенційному науково-педагогічному працівнику, лежать в основі педагогічної майстерності й закладають її фундамент, визначають схильність до педагогічної діяльності та безперервного професійного розвитку, досягнення високих результатів і характеризують рівень його військово-професійної підготовки. Серед них виділено педагогічні здібності, педагогічну спрямованість, ерудованість, високу пізнавальну активність, особистісні якості та цінності, лідерські якості, потребу у професійному розвитку, прагнення до самоствердження та самореалізації в науково-педагогічній діяльності, педагогічну рефлексію, високий військово-професійний вишкіл, бойовий досвід.

Ключові слова: педагогічна майстерність, викладач, науково-педагогічний працівник, слухач, вищий військовий навчальний заклад, педагогічна діяльність.

Постановка проблеми. Проблема формування педагогічної майстерності належить до категорії тих, що не набуває своєї актуальності з часом, а просто її не втрачає. Адже сучасний слухач (курсант, студент) хоче бачити перед собою викладача, не лише висококваліфікованого професіонала в педагогічній справі, а й креативного, сміливого, інноваційного науковця, який втілює свої задуми та результати досліджень в освітньому процесі, професійного спікера, який уміє говорити, будувати ефективну взаємодію з аудиторією, робити навчальні заняття цікавими, легкими, тими, що дають йому змогу реалізувати власні прагнення, досягати цілей у житті та професійній діяльності зокрема. Сучасному слухачу потрібен науково-педагогічний працівник, який зможе його навчити, розкрити потенціал, дати інструменти для самоствердження й самовдосконалення. А також той викладач, який

реалізує себе в освітній діяльності, знає, чого він хоче, що може, над чим потрібно працювати, як допомогти слухачу стати кращим.

Сучасному слухачу потрібен сучасний викладач – лідер, який досягає успіху та здатен цьому навчити, який має високу мотивацію й працює на результат. Кожне заняття для нього – виклик у розвитку слухача. Б. Берчард у книзі «Шлях видатних людей» наголошує на тому, що людина має жадати успіху, мати у ньому необхідність. В іншому разі вона не розкриє свій потенціал. Автор чітко зазначає: «Немає необхідності – немає драйву, немає реалізованого потенціалу. Ви настільки сильні та приголомшливі, наскільки важливі мотиви ваших досягнень» [2, с. 157]. На наше переконання, розвиток слухача як особистості та професіонала, трансформація його знань, поглядів, спрямованість у майбутнє – головне завдання сучасного викладача.

Безперечно, це все вимагає від науково-педагогічного працівника систематичної роботи над собою в різних сферах – педагогічній, психологічній, ораторській, інформаційній, військовій. Крім того, необхідно володіти набором лідерських якостей, розуміти, що лежить в основі педагогічної майстерності, мати творче натхнення до змін, рухатися в ногу з часом. Як говорив Епікет: «Спочатку скажи собі, ким ти хочеш бути, потім роби, що повинен робити».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування педагогічної майстерності не є новою, але в ній залишається багато нерозкритих аспектів і зустрічаються деякі суперечності. Левова частка досліджень присвячена вивченню педагогічної майстерності вчителя, зокрема М. Бедевельської, Н. Бендерець, Н. Бодруг, Т. Гордієнко, А. Єрмоленко, А. Козир, О. Лавріненко, І. Максимчук, Т. Матвійчук, В. Папучи, В. Сидоренко, І. Учитель, Н. Теличко, Г. Федюк, Л. Чумак. Значно менше робіт розкривають особливості формування педагогічної майстерності викладача закладу вищої освіти (О. Баніт, О. Калінська, О. Обривкіна, О. Оверко, Л. Першина, О. Романюк). Світоглядно-філософські основи цього процесу закладає К. Пасько. Зарубіжний досвід висвітлює О. Старостіна.

Щодо викладачів вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ), більшість досліджень присвячена вивченню питання формування й розвитку різних видів компетентностей, зокрема А. Вітченка, О. Войтюк, О. Заболотного, А. Зельницького, О. Рибчука. Розвитку педагогічної майстерності приділяє увагу лише М. Короткіх.

У контексті заявленої проблеми варто звернутися до дослідження розвитку професіоналізму викладача (Т. Федірчик), професійного становлення (Є. Павлюк), професійного розвитку (І. Андрушук, Я. Бельмаз, Н. Сегеда), професійного самовдосконалення (Г. Цветкова, Т. Черкашина), формування творчого потенціалу (Л. Драгієва, Р. Серьожникова), професійно-педагогічної самореалізації (І. Ніколаеску, Л. Яковицька). Актуальним питанням також є вивчення його професійно-педагогічної (О. Ієвлєв) та інформаційно-комунікаційної (Л. Фамілярська) мобільності.

Варті уваги в межах формування педагогічної майстерності дослідження розвитку педагогічних здібностей О. Мамічевої, Т. Матвійчук, професійної рефлексії Н. Деньги, О. Кравціва, корекції професійних деформацій А. Хижняк.

Незважаючи на всеохоплюючий об'єм вивчення окресленої проблеми, ґрунтовнішого розгляду потребують основи педагогічної майстерності викладача, чинники її формування, оскільки від них залежить подальший розвиток, самоствердження, самореалізація науково-педагогічного працівника й досягнення ним високих результатів в освітньо-науковій діяльності.

Метою статті є виділення чинників формування педагогічної майстерності викладача вищого військового навчального закладу.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних умовах вимоги до викладача ВВНЗ зазнали деякої трансформації. А. Зельницький та О. Заболотний пов'язують це, найперше, із впливом геополітичної й воєнно-політичної обстановки, що склалася протягом останніх восьми років через збройний конфлікт на Сході нашої країни [7, с. 83].

Сучасний викладач, особливо який викладає військово-спеціальні та психологічні дисципліни, має розвивати в собі актуальні на сьогодні вміння розпізнавати й декодувати фейкові повідомлення, критичне мислення, а також навчити цьому слу-

хача. О. Хміляр трактує фейк як «... особливий інструмент пропаганди та дезінформації в інформаційній війні, завданням якого є обманути, посяяти сумніви й переконати аудиторію у правдивості висвітленого повідомлення» [13, с. 125]. Водночас учений справедливо зауважує, що слухачі будуть зацікавлені в новинах про хід бойових дій у зоні проведення Операції об'єднаних сил, політичні рішення, пов'язані з війною, ставлення суспільства до військовослужбовців [Там же, с. 127].

Науково-педагогічний працівник, готуючись до занять, опрацьовуючи інформаційні джерела, має відшукати не лише актуальну інформацію, а й достовірну, за необхідності спростувати певне твердження, довести протилежну думку, дати відповідь на будь-яке запитання слухача. Критичне мислення дає змогу викладачу через правильні умовиводи, уміле поєднання різного роду логічних моделей ухвалювати обґрунтовані рішення, розуміти потреби аудиторії, «відчувати істину», бути гнучким, інтелектуально незалежним, швидко адаптуватися до змін, проявляти сміливість, протистояти інформаційному тиску, аналізувати й діяти в нестандартних ситуаціях, обирати найоптимальніші підходи до розв'язання проблем [12, с. 73].

Отже, викладач ВВНЗ, інтегруючи в собі значну кількість соціальних ролей, зокрема науковця, аналітика, експерта, дослідника, практика, має віддзеркалювати всі описані вище властивості, що дадуть йому змогу проявити професіоналізм і закладуть підвалини розвитку педагогічної майстерності.

На науково-педагогічні посади у ВВНЗ призначаються офіцери, які мають оперативний рівень підготовки, досвід служби у військах. Проте частина з них не має підготовки саме до викладацької діяльності, що забезпечується під час навчання в ад'юнктурі та магістратурі за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки, спеціалізацією «Педагогіка вищої військової школи».

Схвальною на сьогодні є практика обов'язкового вступу офіцерів до ад'юнктури (можливо через один чи два роки) в разі призначення на посади науково-педагогічних працівників. Як ми знаємо, досягнення високих результатів у педагогічній діяльності забезпечується, найперше, якістю підготовки викладача. Тому, на наше переконання, формування педагогічної майстерності необхідно починати ще в період навчання й продовжувати розвивати її протягом усього періоду активної професійної діяльності. Підтвердження цієї думки знаходимо в дослідженні І. Андрощук та І. Андрощука, які зазначають: «... процес формування педагогічної майстерності й безпосередньо її структурних компонентів розпочинається під час навчання здобувачів у закладах вищої освіти» [1]. У нашому разі – на оперативному рівні підготовки та в ад'юнктурі. Крім того, необхідно вчасно розпізнати потенційного викладача, а саме наявність у нього властивостей, що лежать в основі формування педагогічної майстерності й забезпечать подальший розвиток офіцера як науково-педагогічного працівника.

Слушною є думка С. Вітвицької, що *оволодіння педагогічною майстерністю – тривалий творчий процес, що ґрунтується на таких закономірностях: зумовленість потребами соціально-економічного й культурного розвитку суспільства; стратегічними завданнями інтеграції освіти до європейського освітнього простору та модернізації освіти в Україні; відповідність змісту і форм підготовки викладача сучасному рівню розвитку психолого-педагогічної науки й педагогічної практики. Водночас учена визначає основні шляхи формування педагогічної майстерності, а саме: самовиховання загальної та педагогічної культури; засвоєння професійних знань, умінь, навичок; громадська активність; педагогічна практика, вивчення передового педагогічного досвіду [3].*

Важливого значення набуває виділення чинників формування педагогічної майстерності викладача. Знаходимо, що серед них І. Андрощук та І. Андрощук виділяють три групи, а саме:

1) соціально-економічні, що виступають у ролі мотиваційних факторів, адже визначають суспільну значущість педагогічної професії. Важливе значення у цьому контексті мають умови професійної діяльності й підвищення заробітної плати залежно від кар'єрного зростання. Науковці відзначають негативний вплив низького рівня заробітної плати на мотивацію до професійного розвитку й формування педагогічної майстерності;

2) особистісні-педагогічні здібності, професійно особистісні якості, що визначають схильність і спрямованість до педагогічної діяльності, є умовою для оволодіння

технологіями й методиками навчання, успішної реалізації освітнього процесу;

3) технологічні, що відображають змістово-технологічну складову підготовки викладача, зокрема інноваційні методи, форми, технології, методики, що застосовуються в освітньому процесі. Ми погоджуємося з думкою І. Андрощук та І. Андрощука, що сформованість педагогічної майстерності науково-педагогічного працівника, який готує майбутніх викладачів, є прикладом для наслідування [1].

Одним із чинників, що відіграє важливу роль у процесі формування педагогічної майстерності, науковці називають мотивацію викладача до професійного розвитку та самовдосконалення [4]. Ми підтримуємо цю позицію, оскільки мотивація, як відомо, є рушієм прогресу. Мотиви можуть бути зовнішніми (інтерес до педагогічної діяльності, досягнення певного статусу, самоствердження, матеріальне забезпечення тощо) та внутрішніми (самореалізація у професійній діяльності, реалізація індивідуального творчого потенціалу, здібностей). Крім мотивації, варто додати досягнення результатів у процесі навчання та педагогічної діяльності [4]. Ми знаємо, що успіх приводить до нових успіхів. Тому отримання позитивних результатів роботи мотивує викладача до постановки й реалізації наступних цілей.

Таким чином, здійснивши аналіз виділених науковцями чинників, умов, особливостей формування педагогічної майстерності, ми бачимо, що вчені враховують і зовнішню, і внутрішню складові. Водночас, на наше переконання, у першу чергу потрібно зважати на внутрішні особистісні властивості. Заробітна плата є важливою складовою у професійній діяльності людини, але не визначає схильність до педагогічної діяльності й не має основного впливу на професійний розвиток викладача.

Чинниками формування педагогічної майстерності викладача, на нашу думку, є властивості особистості, що мають бути притаманні кожному потенційному науково-педагогічному працівнику, лежать в основі педагогічної майстерності й закладають її фундамент, визначають схильність до педагогічної діяльності та безперервного професійного розвитку, досягнення високих результатів, а для викладача ВВНЗ ще й характеризують рівень військово-професійної підготовки.

На основі аналізу праць І. Андрощук, І. Андрощука, С. Вітвицької, А. Войтович, А. Зельницького, Є. Ільїна, О. Калінської, М. Короткіха, О. Обривкіної, Л. Першиної, О. Романюк та ін., власного емпіричного досвіду підготовки й підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ВВНЗ серед **чинників формування педагогічної майстерності викладача ВВНЗ** виділяємо такі: *педагогічні здібності, педагогічна спрямованість, ерудованість, висока пізнавальна активність, особистісні якості та цінності, лідерські якості, потреба у професійному розвитку, прагнення до самоствердження та самореалізації в науково-педагогічній діяльності, педагогічна рефлексія, високий військово-професійний вишкіл, бойовий досвід.*

Педагогічні здібності забезпечують швидке набуття, своєчасне й ефективне застосування знань, умінь, навичок [5, с. 362]. Вони лежать в основі розвитку педагогічних умінь. У педагогіці спостерігаємо дилему, коли педагогічні здібності називають одним із структурних компонентів педагогічної майстерності (за підходом І. Зязюна). Проте, на наше переконання, педагогічними здібностями має володіти будь-який потенційний викладач. Під час навчання та перших років педагогічної діяльності він розвиває на основі здібностей педагогічні вміння. Тому здібності лежать в основі формування педагогічної майстерності, а вміння є її структурним компонентом.

Серед педагогічних здібностей О. Отич виокремила викладацькі, ораторські, організаторські, комунікативні. Водночас важливої ролі вчена надала розвиненій оперативній пам'яті, високому рівню розвитку властивостей уваги, зокрема здатності приділяти увагу декільком об'єктам одночасно, психічній та емоційній врівноваженості, емпатії [9, с. 206]. До педагогічних здібностей науковці додають дидактичні, академічні, гностичні, конструктивні, перцептивні, мовні, експресивні, сугестивні, прогностичні [10].

Педагогічна спрямованість визначає внутрішнє бажання займатися педагогічною діяльністю, любов і стійкий інтерес до неї, що переходить у пристрасну захопленість, прагнення до досягнення творчих вершин. Ю. Плиська додає, що вона *«передбачає наявність покликання, яке співвідноситься у своєму розвитку з потребою виявити здібності в обраній діяльності»* [11, с. 407].

Ерудованість висвітлює всесторонній і гармонійний розвиток особистості викладача, його потенційні можливості вирішувати різноманітні педагогічні ситуації й

завдання. Вона інтегрує знання з різних галузей, розширює можливості науково-педагогічного працівника, дає змогу бути цікавим для слухачької аудиторії, збагачує інформацією, необхідною для аналізу й ухвалення обґрунтованих рішень, допомагає знаходити нові ідеї, потрібну інформацію, підвищує його «коефіцієнт корисної дії». Ерудованість викладача ВВНЗ, як зазначають автори «Концепції лідерства за стандартами армій країн НАТО», поєднує в собі розумові здібності, здатність до обґрунтованих суджень, критичне й інноваційне мислення та вміння підтримувати продуктивну міжособистісну взаємодію [8, с. 192].

Висока пізнавальна активність передбачає стан готовності, прагнення до самостійної пізнавальної діяльності, спрямованої на оволодіння соціальним досвідом та накопичених людством знань [5, с. 762]. Вона характеризується допитливістю, енергійністю викладача, бажанням пізнавати щось нове, і не лише за спеціальністю, а й у суміжних галузях, постійним самостійним пошуком, наполегливістю в досягненні цілей, невдоволеністю набутиим (у позитивному сенсі). Пізнавальна активність спонукає до наукової діяльності, творчості, сприяє розвитку ерудованості, мислення, формує думку, а також дає змогу інтегрувати знання з різних галузей під час розв'язання освітніх завдань, обирати оптимальні способи досягнення цілей, формувати власну професійну позицію. Такий викладач насичує свої заняття цікавим матеріалом, володіє актуальною інформацією, постійно вдосконалює методичні розробки й щоразу проводить кращі навчальні заняття.

Завдяки пізнавальній активності викладач ВВНЗ завжди озброєний актуальною інформацією щодо воєнно-політичної обстановки у країні, появою нових технологій, видів озброєння й військової техніки, форм і способів ведення бойових дій тощо. Разом з ерудованістю й критичним мисленням висока пізнавальна активність допомагає військовому розпізнавати й декодувати фейкові повідомлення.

Особистісні якості та цінності, зокрема гуманістичність, оптимістичність, доброзичливість, комунікабельність, відповідальність, спостережливість, самокритичність, толерантність, тактовність, справедливість, чесність, принциповість, порядність, характеризують особистість викладача, сприяють побудові конструктивних взаємовідносин у педагогічній взаємодії, регулюють його поведінку, визначають ставлення до себе, навколишніх, педагогічної діяльності. Вони впливають на сприйняття слухачами, колегами та іншими науково-педагогічного працівника.

Лідерські якості, зокрема інноваційність, мобільність, упевненість, самостійність, гнучкість, оперативність, стресостійкість, незалежність, ініціативність, сміливість, цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, надійність, дисциплінованість, дають змогу викладачу ВВНЗ швидко й точно вирішувати педагогічні ситуації, виконувати нагальні військово-професійні завдання, ухвалювати обґрунтовані рішення, діяти в нестандартних ситуаціях, показувати приклад військового лідера, вести за собою, управляти військовим колективом, проводити навчальні заняття в аудиторії, вищій за нього за статусом, посадами, званнями. Лідерські якості сприяють реалізації цілей, допомагають долати труднощі у процесі військово-професійної й педагогічної діяльності, спрямовують до формування педагогічної майстерності.

Потреба у професійному розвитку спонукає викладача до постійної роботи над собою, рефлексії, самоосвіти, відвідування різноманітних тренінгів, курсів, читання додаткової літератури (неформальної та інформальної освіти), активної підготовки в освітньому процесі, створення для себе нових викликів. Професійний розвиток науково-педагогічного працівника, як зазначає Ю. Скиба, являє собою «процес вдосконалення існуючих та набуття нових професійних компетентностей в умовах неперервної професійної освіти, самовиховання і здійснення професійної діяльності» [5, с. 824]. Для формування педагогічної майстерності важливу роль відіграє саме потреба у ньому, що рухатиме викладача вперед, спонукатиме ставити нові цілі, удосконалювати знання та вміння, систематично проводити наукові розвідки, втілювати їх результати в освітній процес, ставати кращим із кожним днем, бути лідером і готувати лідерів військової справи.

Прагнення до самоствердження та самореалізації в науково-педагогічній діяльності дає змогу викладачу проявити свої здібності, реалізувати творчий потенціал, передати слухачам знання та вміння, відіграти важливу роль у їхньому

професійному становленні й розвитку. Такий науково-педагогічний працівник віддається своїй справі, відчуває внутрішню потребу в ній, постійно працює над собою і для слухача. Прагнення до самоствердження та самореалізації спонукає до активності, пошуку нового, реалізації власних інтересів у педагогічній діяльності.

Педагогічна рефлексія є одним із найважливіших чинників формування педагогічної майстерності, адже передбачає самоаналіз, самооцінку, саморегуляцію й самокорекцію у професійній діяльності. Вона дає змогу викладачу своєчасно виявляти свої переваги, недоліки, регулювати поведінку й діяльність, розуміти, над чим потрібно працювати, що вдосконалювати. Педагогічна рефлексія допомагає усвідомити сприйняття науково-педагогічного працівника слухачами, колегами та ін., формувати позитивний педагогічний імідж, здобувати авторитет. Важливо, щоб вона, як зазначає М. Марусинець, трансформувалася у стійку особистісну якість, що відображатиме особливості професійного становлення та свідомого й творчого ставлення викладача до педагогічної діяльності [5, с. 727].

Високий військово-професійний вишкіл характеризує рівень військово-професійної підготовки викладача ВВНЗ, що дає змогу якісно виконувати поставлені завдання, функціональні обов'язки за посадою як у мирний час, так і в особливий період, організовувати освітній процес, реалізовувати сучасні тенденції підготовки військових фахівців, поставати перед аудиторією в ролі лідера. Високий військово-професійний вишкіл досягається, як зазначає О. Хміляр, через постійний синтез практичної підготовки, освіти та досвіду, здобутих у процесі професійної підготовки й навчання в освітніх установах, саморозвитку, під час участі в операціях [8, с. 190]. Через єдність лідерських компетенцій та атрибутів (лідерські якості й відповідні знання) викладач завойовує довіру аудиторії, що ґрунтується на організаційному підході та ефективній роботі в команді [Там же, с. 191].

Влучно відмічають О. Єфремов і С. Зверєв, викладач ВВНЗ повинен мати глибокі знання загальних основ військової справи, володіти особливостями бойових дій свого виду збройних сил і роду військ, властивостями й можливостями озброєння та військової техніки, способів їх ефективного застосування [6, с. 45], що допоможе йому на заняттях і навчаннях моделювати сучасні бойові дії, відтворювати бойові ситуації, навчати слухачів діяти в умовах ризику, вчасно приймати управлінські рішення. Крім того, військовий викладач повинен мати належний рівень фізичної підготовки, що відіграє роль у сприйнятті його слухачами.

Бойовий досвід науково-педагогічного працівника на сьогодні займає важливе місце у підготовці військовослужбовців, особливо на оперативному та стратегічному рівнях. Він озброює викладача необхідними знаннями й практичними вміннями, відчуттям і розумінням реальних ситуацій, рішень, дій в екстремальних та особливих умовах діяльності, що часто відрізняються від описаної у книгах теорії. Бойовий досвід допомагає навчати слухача приймати рішення та діяти в умовах смертельної небезпеки, організовувати командну роботу. Та й на сьогодні рідко можна зустріти офіцера серед слухачів ВВНЗ, який не має бойового досвіду, отриманого під час участі в Антитерористичній операції чи Операції об'єднаних сил.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Викладач вищого військового навчального закладу – лідер для слухачької аудиторії. Він ним повинен бути і таким його хочуть бачити військовослужбовці. Викладач ВВНЗ працює з різними категоріями – курсантами, слухачами оперативного та стратегічного рівнів підготовки, військовими командирами найвищих ланок управління. Він забезпечує підготовку, перепідготовку й підвищення кваліфікації військово-службовців Збройних сил України, від ефективності діяльності яких залежить обороноздатність нашої держави.

Педагогічна і військово-професійна діяльність вимагають від викладача найвищого розвитку знань, умінь, реалізації себе в ній, відданості справі, сміливості в ухваленні рішень, творчого підходу у виконанні обов'язків, інноваційності, безперервного професійного розвитку. На сьогодні вагоме місце посідають критичне й креативне мислення, які дають йому змогу шукати нестандартні способи виконання освітньо-наукових і військово-професійних завдань, ставити значущі цілі, проявляти оригінальність, аналізувати не лише власні дії та поведінку, а й осмислювати,

усвідомлювати події, що відбуваються навколо, аналізувати безперервний потік інформації, яку отримує сучасна людина, робити правильні висновки. Викладач ВВНЗ через власний приклад має надихати слухача на зміни, спонукати до активних дій, розкривати його потенціал, давати інструменти, що допоможуть йому якісно виконувати професійні завдання, професійно й особистісно розвиватися.

Формування педагогічної майстерності розпочинається в період підготовки викладача до науково-педагогічної діяльності й продовжується протягом усього її періоду. Водночас важливо вчасно розпізнати потенційного викладача ВВНЗ і правильно його спрямувати, щоб у майбутньому він зміг повністю розкрити свій потенціал.

Будь-якому потенційному викладачу мають бути притаманні педагогічні здібності, педагогічна спрямованість, ерудованість, висока пізнавальна активність, особистісні якості та цінності, лідерські якості, потреба у професійному розвитку, прагнення до самоствердження та самореалізації в науково-педагогічній діяльності, педагогічна рефлексія, високий військово-професійний вишкіл, бойовий досвід, що допоможуть досягати найвищих результатів у педагогічній діяльності.

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо у визначенні педагогічних умов формування педагогічної майстерності викладача ВВНЗ.

Література

1. Андрощук Ірина, Андрощук Ігор. Чинники формування педагогічної майстерності майбутніх педагогів. *Професійна педагогіка*. 2020. Т. 2, № 21. С. 29–34. URL: <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2020.21.29-34>.
2. Берчард Брендон. *Путь выдающихся людей. Убеждения, принципы, привычки*. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2018. 352 с.
3. Вітвицька С. С. Формування та розвиток педагогічної майстерності вчителя засобами самовиховання. *Формування та розвиток педагогічної майстерності й творчого потенціалу вчителя як домінуючих складових педагогічної дії: теорія і практика*: зб. наук. статей / за заг. ред. Л. В. Корінної. Житомир, 2017. С. 22–37. URL: <http://surl.li/baiff>.
4. Войтович А. І. Формування індивідуального стилю педагогічної діяльності викладача вищого військового навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2007. 244 с.
5. *Енциклопедія освіти*. 2-ге вид., допов. та перероб. / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2021. 1144 с.
6. Ефремов О. Ю., Зверев С. Э. *Военное лидерство: психология, педагогика, риторика*. Санкт-Петербург: Алетейя, 2014. 368 с.
7. Зельницький А. М., Заболотний О. А. Викладач вищого військового навчального закладу в сучасних умовах: розвиток професійної компетентності – нові виклики. *Військова освіта*. 2016. № 2 (34). С. 83–92. URL: <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2016-2/83-92>.
8. Хміляр О. Ф. *Концепція лідерства за стандартами армій країн НАТО: навч. посіб.* Київ: НУОУ ім. Івана Черняхівського, 2018. 252 с.
9. Отич О. М. *Основи педагогічної майстерності викладача професійної школи: підручник*. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 208 с.
10. *Педагогічна психологія*. URL: <http://surl.li/bahxz>.
11. Плиська Ю. С. *Тенденції розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Україні і Польщі: порівняльний аналіз*: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Острог, 2018. 538 с.
12. Хміляр О. Ф. *Критичне та позитивне мислення офіцера. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Психологія. Проблеми особистості та загальної психології*. 2018. № 7. С. 72–76. URL: <https://doi.org/10.25264/2415-7384-2018-7-72-76>.
13. Хміляр О. Ф. *Фейк – інформаційний маркер та регулятор поведінкової активності особистості військовослужбовця. Вісник Національного університету оборони України. Питання психології*. 2021. № 3 (61). С. 123–133. URL: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2021-61-3-123-133>.

References

1. Androshchuk, Iryna & Androshchuk, Ihor (2020). Chynnyky formuvannia pedahohichnoi maisternosti maibutnix pedahohiv [Factors in developing pedagogical

excellence in future teachers]. *Profesiina pedahohika – Professional pedagogy*, 2(21), 29–34. <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2020.21.29-34> [in Ukrainian].

2. Berchard, Brendon (2018). *Put vydajushhihsja ljudej. Ubezhdjenja, principy, privyчки* [The path of outstanding people. Beliefs, principles, habits]. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber [in Russian].

3. Vitvytska, S.S. (2017). Formuvannia ta rozvytok pedahohichnoi maisternosti vchytelia zasobamy samovykhovannia [Teachers pedagogical skills formation and development by means of self-education]. *Formuvannia ta rozvytok pedahohichnoi maisternosti y tvorchoho potentsialu vchytelia yak dominantnykh skladovykh pedahohichnoi dii – Formation and development of pedagogical skill and creative potential of the teacher as dominant components of pedagogical action: theory and practice*, 22–37. (L.V. Korinnoi (Eds.)). URL: <http://surl.li/baiff> [in Ukrainian].

4. Voitovych, A.I. (2007). Formuvannia individualnoho styliu pedahohichnoi diialnosti vykladacha vyshchoho viiskovoho navchalnoho zakladu [Individual style formation of pedagogical activity of a higher military educational institution teacher]. Candidate's thesis. Khmelnytskyi [in Ukrainian].

5. Kremen, V.H. (Eds.). (2021). *Entsyklopediia osvity* [Education Encyclopedia]. (2d. ed.). Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].

6. Efremov, O.Ju. & Zverev, S.Je. (2014). *Voенное лидерство: психология, педагогика, риторика* [Military leadership: psychology, pedagogy, rhetoric]. St. Petersburg: Aletejja [in Russian].

7. Zelnytskyi, A. M. & Zabolotnyi, O. A. (2016). Vykladach vyshchoho viiskovoho navchalnoho zakladu v suchasnykh umovakh: rozvytok profesiinnoi kompetentnosti – novi vyklyky [The teacher of the highest military educational institution in modern conditions: professional competence – new calls]. *Viiskova osvita – Military education*, 2(34), 83–92. <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2016-2/83-92> [in Ukrainian].

8. Khmiliar, O.F. (2018). *Kontseptsii liderstva za standartamy armii krain NATO* [Conception of leadership in accordance with the armies standards of NATO countries]. Kyiv: NUOU im. Ivana Cherniakhovskoho [in Ukrainian].

9. Otych, O. M. (2014). *Osnovy pedahohichnoi maisternosti vykladacha profesiinnoi shkoly* [Fundamentals of pedagogical skills of a vocational school teacher]. Kirovograd: Imeks-LTD [in Ukrainian].

10. *Pedahohichna psykholohiia* [Pedagogical psychology]. URL: <http://surl.li/bahxz> [in Ukrainian].

11. Plyska, Yu.S. (2018). Tendentsii rozvytku osobystisnoi pedahohichnoi kultury vchytelia v Ukraini i Polshchi: porivnialnyi analiz [Tendencies of development of teacher's personal pedagogical culture in Ukraine and Poland: comparative analysis]. Doctor's thesis. Ostrog [in Ukrainian].

12. Khmiliar, O.F. (2018). Krytychne ta pozytyvne myslennia ofitsera [Critical and Positive Thinking of the Officer]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia» – Scientific notes of the National University «Ostroh Academy»*, 7, 72–76. <https://doi.org/10.25264/2415-7384-2018-7-72-76> [in Ukrainian].

13. Khmiliar, O.F. (2021). Feik – informatsiinyi marker ta rehuliator povedinkovoi aktyvnosti osobystosti viiskovosluzhbovtisia [Fake as an information marker and regulator of behavioral activity of the serviceman's personality]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy. Pytannia psykholohii – Bulletin of the National University of Defense of Ukraine*, 3(61), 123–133. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2021-61-3-123-133> [in Ukrainian].

Krasnytska O.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Senior Lecturer of the Department of Social Sciences
National Defense University of Ukraine named after Ivan Chemiakhovskiy
Olya271272@ukr.net
orcid.org/0000-0002-0417-3318

THE FACTORS OF PEDAGOGICAL SKILLS FORMATION OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTION TEACHER

The article is devoted to the problem of pedagogical skills formation, which belongs to the category of those that do not become relevant over time, but simply do not lose it. The modern student (cadet) needs a modern teacher – a leader who achieves success and is

able to teach it, who is highly motivated and works for results. The teacher is an example to follow and should reveal student potential give him the tools for professional development, self-affirmation and self-realization in professional activities.

The purpose of the article is to determine the factors of pedagogical skills formation of a higher military educational institution teacher.

Differences in the requirements for a higher military educational institution teacher are revealed and its explanation is given. He must develop current critical thinking, the ability to recognize and decode the fake messages, make informed decisions, resist information pressure, analyze and act in unusual situations, choose the best approaches to solving problems, and teach the student.

It is proved that the factors of pedagogical skills formation are personality traits that should be inherent in every potential teacher, are the basis of pedagogical skills and lay its foundation, determine the propensity for pedagogical activity and continuous professional development, achieve high results, characterize the level of teacher professional military training.

On the basis of scientific works theoretical study and own empirical experience of training and advanced training of higher military educational institutions teachers, among the factors of their pedagogical skills formation the following are allocated and characterized: pedagogical abilities, pedagogical orientation, erudition, high cognitive activity, personal qualities, leadership qualities, need for professional development, the desire for self-affirmation and self-realization in scientific and pedagogical activities, pedagogical reflection, high military-professional training, combat experience.

Key words: pedagogical skills, teacher, research and pedagogical worker, student, higher military educational institution, pedagogical activity.

УДК 378:14

DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-4-99-104

Таран О. М.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
elenataran62@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9462-8146>

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ
СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Стаття присвячена актуальній проблемі створення необхідних психолого-педагогічних умов для розвитку навчальної автономії студентів у процесі формування професійної компетентності майбутніх вчителів англійської мови у закладах вищої освіти в Україні. На основі аналізу фахової літератури та спостережень за навчальним процесом з практики усного та писемного мовлення англійської мови та методики навчання іноземних мов на факультеті іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя запропоновані шляхи вирішення проблеми формування відповідальності студентів за власне навчання: перехід до студентоцентрованої моделі навчання, створення сприятливого навчального середовища, розвиток здатності до рефлексії та переносу цієї поведінки поза межі навчального середовища, обізнаність студентів із структурою навчального курсу, навчальними цілями, змістом, формами контролю, та потрібними навчальними стратегіями, володіння інформацією про існуючі теорії та підходи до вивчення та оволодіння іноземною мовою, створення можливостей до здійснення вибору та прийняття рішень, розвиток та підтримка позитивної мотивації до навчання, впровадження активних та інтерактивних форм і методів навчання, взаємонавчання, самооцінювання, залучення студентів до наукової роботи та філологічних досліджень, зміна ролі викладача та набуття ним функції помічника, асистента, фасилітатора в навчанні. Запропоновані конкретні способи, прийоми, рекомендації для створення цих умов. Розглянуті можливі ризики та ускладнення в процесі розвитку навчальної автономії, які пов'язані із схильністю викладачів та студентів до традиційних форм навчання, відсутністю навчальних матеріалів, які сприяють розвитку автономної поведінки студентів.

***Ключові слова:** навчальна автономія, студентоцентризм, рефлексія, мотивація, навчальний процес, вибір, взаємонавчання, самооцінювання.*

Постановка проблеми. Сьогодні питання про навчальну автономію студентів відноситься до сучасної парадигми вищої освіти, входить до сукупності фундаментальних наукових ідей, цінностей та підходів, термінів, які приймаються та поділяються науковим освітянським співтовариством і може розглядатися як світоглядна концепція. Це пов'язано перш за все з тим, що ми б хотіли бачити своїх студентів успішними та незалежними учасниками навчального процесу, а в подальшому фахівцями, здатними до постійного професійного розвитку, навчання впродовж усього життя, прийняття рішень, співпраці, самостійного вирішення проблем, критичного мислення, використання рефлексії, тобто життєвих умінь XXI століття. Розвиток навчальної автономії студентів може значною мірою сприяти цьому.

В царині викладання іноземних мов поняття «навчальна автономія» обговорюється понад 30 років. До розгляду проблеми формування навчальної автономії студентів у процесі вивчення іноземної мови долучився ряд західних фахівців: Ф. Бенсон, Д. Литл, У. Литлвуд, Л. Дикинсон, Л. Дем, А. Уенден, А. Фінч, Дж. Хармер, Г. Холек.

Аналіз публікацій із зазначеної проблеми свідчить про розмаїття підходів до визначення поняття «навчальна автономія». Вперше визначення було дано Г. Холемом, який розглядає навчальну автономію як здатність студента взяти на себе відповідальність про своє власне навчання [6, с. 3].

Л. Дикинсон описує автономного студента як людину повністю відповідальну за прийняття та втілення власних рішень, які стосуються навчання. Для цього науковця в автономному навчальному процесі немає місця викладачеві або навчальній установі, студент повинен самостійно обирати навчальні матеріали [4, с. 11].

Характерними ознаками навчальної автономії для Д. Литла є здатність особистості до критичної рефлексії, прийняття рішень, незалежної дії [7, с. 4].

Для А. Уенден важливими є такі характеристики автономного студента, як обізнаність про навчальні стратегії та навчальний процес, упевненість та гнучкість у використанні цих знань без допомоги викладача [11, с. 15].

У. Литлвуд вважає, що автономні студенти володіють здатністю робити вибір, який значно впливає на їхні дії [8, с. 428].

Л. Дем визначає навчальну автономію як готовність студента взяти на себе відповідальність за навчання для забезпечення власних потреб та досягнення особистих цілей, що в свою чергу розвиває здатність до незалежних дій та співпраці з іншими людьми. Цим науковець підкреслює соціальну значущість навчальної автономії [3, с. 1].

У своєму визначенні навчальної автономії Ф. Бенсон описує це явище як здатність студента до контролю свого навчання [2, с. 47].

Отже, ключовими ідеями у визначенні навчальної автономії є здатність студентів взяти на себе відповідальність та здійснювати контроль за власним навчанням, обізнаність студентів про навчальні стратегії, використання рефлексії. Здатність студентів до прийняття рішень та здійснення вибору, знання про власний навчальний стиль та навчальні стратегії, про принципи опанування іноземною мовою, гнучка поведінка з боку викладача та студентів, перенос автономної поведінки за межі навчального середовища є характерними ознаками навчальної автономії.

Впровадження ідеї розвитку навчальної автономії в систему професійної підготовки майбутніх вчителів англійської мови потребує внесення суттєвих змін до навчального процесу та створення певних психолого-педагогічних умов.

Спостереження за навчальним процесом з формування іншомовної та методичної компетентності майбутніх вчителів англійської мови на факультеті іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя дозволяє стверджувати, що визначальним моментом є перехід до студентоцентрованої моделі навчання, за якою фокус викладання переноситься з викладача на студента. Теорія і практика студентоцентрованого навчання базується на конструктивістській теорії, яка підкреслює вирішальну роль у процесі навчання студента, який конструює, створює свої нові знання, розвиває вміння на основі свого власного досвіду або пов'язуючи цей процес із своїм власним досвідом. За цією моделлю застосовуються навчальні методи, які враховують індивідуальні особливості студентів та їхні навчальні потреби, їхні інтереси, уподобання, здібності, навчальні стилі, рівень володіння навчальними стратегіями, а викладач при цьому відмовляється від своєї ролі єдиного джерела знань і виконує функцію помічника, асистента, фасилітатора в навчанні. Студенти активно залучаються до організації, планування, моніторингу навчального процесу. Важливо не забувати про зону найближчого розвитку, вона не повинна бути недосяжною, студент має відчувати, що досягнення цілей є реальним. Доцільним є формулювання разом із студентами короткотермінових цілей, щоб відслідковувати їхній прогрес. Для впровадження студентоцентрованої моделі навчання необхідно забезпечити використання активних та інтерактивних методів навчання, за якими студенти вирішують проблеми, обговорюють, дискутують, пояснюють, проводять дослідження. Важливим є використання у навчальному процесі завдань, які стимулюють розумові операції вищого порядку – аналіз, порівняння, узагальнення, оцінювання, створення продукту [10].

Необхідною умовою для розвитку навчальної автономії є також створення на заняттях сприятливого навчального середовища, в якому студент відчуває підтримку

та піклування з боку викладача, де переважає толерантне ставлення до помилок, де студенти почуваються комфортно, готові ризикувати, вступаючи в комунікацію іноземною мовою, і не відчують страху перед критикою, якщо вони роблять мовні помилки, оскільки останні розглядаються як невід'ємна частина навчання. Це дає студентам змогу вільно використовувати нові підходи до власного навчання.

Якщо здатність до контролю за власним навчання обмежений рамками процесу навчання і студенти не здатні застосовувати цю форму поведінки за межами навчальної аудиторії, процес розвитку навчальної автономії втрачає своє основне призначення, тому завданням викладача є готувати студентів до використання автономної поведінки в інших сферах життя.

Доцільно, щоб студенти були обізнані з структурою навчального курсу, навчальними цілями, змістом, формами контролю, потрібними навчальними стратегіями, володіти інформацією про існуючі теорії та підходи до вивчення та оволодіння іноземною мовою, знали свої власні здібності, переваги та недоліки в навчанні [9]. Важливо надавати студентам можливості до здійснення вибору та прийняття рішень стосовно будь-якого компонента навчального процесу, оскільки це є сутністю процесу виховання відповідальності. Можливість реального вибору навчальних завдань та матеріалів, тем для обговорення, домашнього завдання, строків та формату виконання навчальних завдань, темпу навчання, людей, з якими вони бажають працювати, дозволяє студентам відчути, що вони несуть відповідальність за свій навчальний досвід. Проте, аби в умовах навчального середовища уникнути великої кількості помилкових рішень, викладачеві слід поступово розширювати коло можливостей, починаючи з вибору між двома або кількома варіантами із списку завдань, переходячи до внесення змін до запропонованого плану, і, нарешті, надаючи студентам можливість самостійно обирати завдання та ставити свої власні цілі [5, с. 104].

Крім того, студенти повинні мати достатньо стійку та сильну мотивацію, щоб змінювати та адаптувати цілі, стилі, стратегії навчання, створювати свої власні плани та ставити перед собою свої власні завдання, приймати рішення стосовно свого навчання.

Співпраця є однією з ключових умов для розвитку навчальної автономії, тому потрібно використовувати інтерактивні технології навчання, навчальне середовище повинно забезпечувати студентів можливостями для парної та групової роботи, давати свободу вибору партнерів та груп для опанування навчальним матеріалом, тому що це створює умови, які забезпечують позитивну взаємозалежність та індивідуальну відповідальність.

Заохочуйте студентів до взаємонавчання та проєктної роботи. Наш досвід свідчить, що студенти демонструють надзвичайну винахідливість, коли їм надають можливість донести новий навчальний матеріал до своїх однокласників. Виконання проєктів, за визначенням, є автономною роботою, коли студенти самостійно організують та планують роботу, домовляються про способи представлення результатів діяльності. Студенти, які мають досвід роботи в співпраці, виявляють позитивне ставлення до навчання, високий рівень самооцінки та впевненості. Проте студенти повинні бути підготовленими до співпраці на занятті, мати певні вміння роботи в групах та командах, наприклад, організація та координація роботи в команді, уважне слухання, наведення аргументів т. ін. Доцільно пропонувати студентам рефлексувати щодо того, як пройшла спільна праця в групі та що потрібно покращити.

Потрібно залучати студентів до самооцінювання, оскільки це сприяє розвитку глибокого розуміння причин помилок або успіхів у навчанні, дає їм відчуття активної участі у навчальному процесі. Використання мовного портфоліо допоможіть викладачам розвивати вміння студентів у самооцінюванні, моніторингу власного прогресу для досягнення поставлених цілей. Мовні портфоліо допомагають студентам ставити перед собою адекватні цілі.

Конструктивний зворотній зв'язок, з боку викладача, також позитивно впливає на розвиток навчальної автономії.

Розвиток здатності до рефлексії є необхідною умовою професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, його безперервного професійного зростання та засобом формування автономної поведінки в процесі навчання в університеті.

Доречним, на наш погляд, може бути залучення студентів до пізнання самого себе як майбутнього професіонала, своїх індивідуальних навчальних уподобань та стратегій шляхом регулярних бесід про їхні академічні досягнення впродовж певного періоду часу, який матеріал вони вважають складним, легким та що потрібно зробити, щоб покращити навчальні результати.

Можливим шляхом для реалізації завдань розвитку навчальної автономії студентів у процесі вивчення іноземної мови є їхнє залучення наукової роботи та філологічних досліджень, оскільки цей вид діяльності спонукає до активного пошуку, рефлексії, взаємодії з навчальним середовищем.

З метою створення належних психолого-педагогічних умов для розвитку початкової автономії та відповідальності студентів викладачам потрібно змінити свої ролі в організації навчання студентів, запровадити новітні підходи до цього процесу, набути роль фасилітатора, за якою він виступає помічником студентів і веде їх до створення їхніх власних знань. Важливо, щоб викладач був готовий делегувати студентам якомога більше своїх функцій.

Необхідно пам'ятати, що на шляху до впровадження методів та прийомів для розвитку навчальної автономії викладачі можуть зіткнутися з певними труднощами та ризиками. Перш за все, це може бути пов'язане зі звичкою студентів до традиційних методів та прийомів навчання, з нерозумінням студентами великих можливостей, які вони отримують при застосуванні стратегій для розвитку навчальної автономії. Важливу роль тут відіграють відносини в групі між студентами та між викладачем та студентами. Студенти можуть бути не готові до завдань, які передбачають вибір, прийняття власних рішень та відповідальності за ці рішення. Іноді викладачам важко поважати право студентів на прийняття неправильних рішень та толерантно ставитися до цього, надаючи студентам час для розвитку цього вміння.

Впровадження парної та групової роботи може викликати супротив студентів, якщо вони не мають досвіду роботи в таких форматах. Упровадження новітніх підходів може створити додаткове навантаження на викладача, оскільки в підручниках відсутні завдання, які сприяють розвитку навчальної автономії, та потрібно створювати такі матеріали.

З метою приведення системи підготовки вчителів іноземних мов у відповідність до вимог сьогодення, модернізації змісту методичної підготовки студентів створено типову програму з методики викладання іноземних мов як основної складової професійної підготовки вчителя. Нова програма містить модуль «Розвиток навчальної автономії», метою якого є ознайомити студентів майбутніх вчителів іноземної мови з поняттям «навчальна автономія», принципами та теоріями навчальної автономії, її основними компонентами та рівнями, психологічними характеристиками та ознаками автономного студента, і, як наслідок, студенти глибоко усвідомлять свої власні навчальні потреби, ефективні стратегії навчання, свої сильні характеристики та вміння, над якими потрібно працювати [1, с. 35].

Висновки. Отже, розвиток навчальної автономії студентів належить до гуманістичних освітніх традицій та є складним завданням в умовах, де студенти звикли до традиційних методів та прийомів навчання, за якими викладач відіграє головну роль. Проте теоретичні аргументи на користь навчальної автономії є більш ніж переконливими, створення таких умов, як перехід до студентоцентрованої моделі навчання, розвиток та підтримка позитивної мотивації до вивчення іноземної мови, здатність студентів до рефлексії буде сприяти розвитку цієї важливої риси особистості.

Література

1. Типова програма «Методика навчання англійської мови». Освітній ступінь бакалавра. Івано-Франківськ: НАІР, 2020. 126 с.
2. Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning* Harlow: Longman.
3. Dam, L. (1995). *Learner Autonomy 3: from theory to classroom practice*. Dublin: Authentik.
- 5) Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

4. Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
5. Holic, H. (1985). *On autonomy: Some elementary concept*. London: Longman.
6. Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
7. Littlewood, W. (1996). «Autonomy»: an anatomy and a framework. *System*, 24/4, 427-435.
8. Nunan, D. (2003). *Nine steps to learner autonomy*. http://www-test.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.84007.1333707257!/menu/standard/file/2003_11_Nunan_eng.pdf
9. Richard M. Felder, Rebecca Brent *Navigating the Bumpy Road to Student-Centered Instruction* <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/Resist.html>
10. Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. London: Prentice Hall International.

References

1. *Типова програма «Metodyka navchannia angliiskoi movy»*. *Osvitnii stupin bakalavra*. (2020). [Core Curriculum English Language teaching Methodology Bachelor's Level]. Ivano-Frankivsk: NAIR [in Ukrainian, in English].
2. Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning* Harlow: Longman [in English].
3. Dam, L. (1995). *Learner Autonomy 3: from theory to classroom practice*. Dublin: Authentik [in English].
4. Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press [in English].
5. Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press [in English].
6. Holic, H. (1985). *On autonomy: Some elementary concept*. London: Longman [in English].
7. Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik [in English].
8. Littlewood, W. (1996). «Autonomy»: an anatomy and a framework. *System*, 24/4, 427–435 [in English].
9. Nunan, D. (2003). *Nine steps to learner autonomy*. http://www-test.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.84007.1333707257!/menu/standard/file/2003_11_Nunan_eng.pdf
10. Richard M. Felder, Rebecca Brent *Navigating the Bumpy Road to Student-Centered Instruction* <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/Resist.html>
11. Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. London: Prentice Hall International [in English].

Taran O.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Germanic Languages and
Foreign Languages Teaching Methodology Department
Nizhyn Mykola Gogol State University
elenataran62@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9462-8146>

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR LEARNER AUTONOMY DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF STUDYING A FOREIGN LANGUAGE

The article considers a topical problem of creating the necessary psychological and pedagogical conditions for the development of learner autonomy of students in the process of acquiring professional competence of future school teachers in universities in Ukraine. Based on the analysis of professional literature and observations of the

educational process in the courses «Practice of oral and written English» and «EFL Methodology» at the Foreign Languages Faculty at Nizhyn Gogol State University, Ukraine, approaches and ways of dealing with the problem of forming students' responsibility for their own learning are proposed: creating a favorable learning environment, developing the ability to reflect and transfer this behavior beyond the learning environment, students' awareness of the structure of the course, educational goals, content, forms of control and the necessary learning strategies, knowledge of existing theories and approaches to learning and mastering a foreign language, creating opportunities for choice and decision making, development and support of positive motivation to study, introduction of active and interactive forms and methods of teaching, peer teaching, self-assessment, involvement of students in scientific work and philological research, changing the role of the teacher and acquiring the function of assistant, facilitator in education. Specific methods, techniques, recommendations for creating these conditions are offered. Possible risks and complications, which in the process of development of learner autonomy are associated with the tendency of teachers and students to use traditional forms of learning and teaching, the lack of educational materials that promote the development of autonomous student behavior. are considered.

Key words: learner autonomy, student-centeredness, reflection, motivation, educational process, choice, peer teaching, self-assessment.

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 37:274](477)"18/19"

DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-4-105-111

Вознюк О. В.

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теорії та історії педагогіки
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
matiola@gmail.com
orcid.org/0000-0002-6649-2058

**ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПРОТЕСТАНТСЬКИХ ГРОМАД В УКРАЇНІ
У ДРУГІЙ ПОЛ. ХІХ – ПОЧ. ХХ СТ.**

У статті в основі вивчення наукових досліджень і публікацій аналізуються аспекти освітньої діяльності, методи реалізації та морально-виховні орієнтири протестантських громад у культурно-суспільному просторі досліджуваного періоду. Визначено, що реформаційний суспільно-релігійний рух у країнах Європи ХVІ ст. сприяв стрімким змінам в осмисленні навколишньої дійсності та ставленні до людини, що відзначилось на освітньо-виховній діяльності громад протестантів.

Виокремлено напрямки позаінституційної громадсько-педагогічної діяльності, зокрема, в поширенні елементарної грамотності серед населення.

Висвітлено, що громадсько-педагогічна діяльність громад позитивно впливала на розвиток особистості в наступних аспектах: розумовому, творчому, патріотичному, соціальному, моральному, вітчизняному і європейському культурному.

У статті зазначено, що діяльність протестантів відіграла велику роль у впровадженні та розповсюдженні природничо-екологічних наукових знань. Важливим здобутком протестантських громад було використання під час богослужіння рідної, української мови, що мало вплив на утворення національного, етнонаціонального та патріотичного світогляду. Вагомою для протестантів була проблема видань релігійної літератури українською мовою.

У статті зауважено, що сьогодні протестантська освітньо-виховна діяльність громад в Україні та за кордоном розглядається як відображення її довготривалого розвитку в контексті різних політичних і державних утворень. Наголошено, що протестантські громади приймають участь у формуванні морально-духовного середовища для гармонійного розвитку дітей, допомагають сім'ям із проблемами, забезпечують засобами до існування дитячі будинки сімейного типу.

Окремим компонентом діяльності протестантських громад виділено поєднання європейського та вітчизняного освітнього досвіду, взаємодію православних та протестантських педагогів, громадських діячів у напрямку поширення освіти та національних ціннісних орієнтирів. У глобальному сенсі діяльність має на меті ідею забезпечення злагоди між людьми, підтримання миру у світі, декларування ідеї Свободи, як європейської цінності.

Ключові слова: протестантські громади, освітньо-виховна діяльність, позаінституційна діяльність, неформальна освіта, духовно-моральні цінності.

Постановка проблеми. Сучасні соціокультурні реалії України зумовили активізацію наповнення освітньо-виховного потенціалу історично вивіреною морально-духовним компонентом, що складає невід'ємну частину загальнолюдського надбання.

Педагогічна наука і виховна традиція єдині в розумінні того, що формування особистості відбувається шляхом взаємодії закладів освіти із зовнішнім середовищем, сім'єю, громадою, національними, духовно орієнтованими та ін. спільнотами. Однією з таких історично (XVI ст.) вивірених суспільних інституцій є громади протестантського спрямування, які інтегруються в релігійне середовище більш ніж 100-та країн світу.

Позаінституційна громадсько-педагогічна діяльність громад сприяла забезпеченню вільного розумового, творчого, патріотичного, соціального (проголошення головними чеснотами праці, ініціативності залучення до активного суспільного життя), морального, самобутнього вітчизняного і європейського культурного розвитку особистості. Відповідно, в глобальному сенсі діяльність спрямована на забезпечення взаєморозуміння між людьми, збереження миру між країнами, на проголошення ідеї Свободи, як європейської цінності.

Закони України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), відзначення в Україні у 2017 році 500-річчя Реформації на державному рівні (Указ Президента України №357/2016 від 26 серпня 2016 року) свідчать про визнання і підтримку взаємовпливу різних культур, у тому числі реформаційного руху. Реформація в Європі була пропедевтикою систематизованої, статутної, освітньо-виховної діяльності. Досвід Європи представники протестантських громад акумулювали в суспільний педагогічний напрямок України.

Аналіз останніх джерел і публікацій. На важливості врахування тенденцій українського церковного руху, як складника культури, громадсько-педагогічного досвіду окремих конфесій у процесі вивчення історії освіти, педагогіки етносів, краєзнавства, освіти регіонів України вказували філософи, історики, культурологи, релігієзнавці, педагоги та ін.: В. Андрущенко, В. Антонович, В. Вернадський, М. Грушевський, М. Драгоманов, В. Зіньківський, І. Зазюн, В. Зоц, М. Максимович, М. Пирогов, С. Сірополко, П. Юркевич, К. Ушинський та ін.

Питання характеру, змісту поширення неформальної освіти і виховної діяльності у контексті загальних, педагогічних, історико-педагогічних праць розглядали: Л. Березівська, Л. Вовк, В. Вихрущ, Н. Демченко, М. Євтух, О. Лаврінченко, Н. Лещенко, О. Падалка, О. Черкасов, М. Ярмаченко та ін. Аналізу загальнолюдського виховного показника релігійної діяльності в Україні та його впливу на суспільно-культурний процес були присвячені праці істориків, педагогіки: А. Кислого, О. Костюка, В. Омельчука. Освітній діяльності окремих етноконфесій і, зокрема, протестантських громад у зарубіжжі та регіонах України присвячені розвідки Ю. Надольської, О. Правдюк, Н. Стоколос та ін. Важливими в частині методології дослідження є праці психолого-педагогічного змісту: І. Беха, Я. Вовк, С. Максименка, Г. Падалки, О. Шапран, а також релігієзнавчий компонент філософських праць: В. Бондаренка, М. Заковича, О. Онищенко, О. Поповича, П. Яроцького та ін. Проблему виховних тенденцій у контексті з'ясування становлення і діяльності протестантських громад та їх впливу на громадське життя опрацьовували В. Любашенко, М. Черенков, Ю. Решетніков [3, с. 3].

Мета статті. Питання участі громадських організацій в освітньо-виховному процесі, зокрема, в аспекті національної та етнічної зорієнтованості знаходиться в полі особливого дослідження вітчизняними науковцями. Історично зумовлені реалії не дозволяли об'єктивно та різносторонньо розкрити діяльність позаінституційних релігійних, культурних, національних організацій, які не вкладалися в кордони офіційної політики тоталітарного режиму. Сучасні напрямки розвитку України та інтеграція у європейську наукову спільноту сприяють детальному дослідженню впливу різних спільнот, зокрема, протестантських громад, на культурне, духовне, національне, освітньо-виховне життя в історії українського суспільства.

Виклад основного матеріалу. Гуманістичні складові педагогіки у вимірі соціологічного спрямування протестантизму визначаються в проголошенні ідеї Свободи, впровадженні загальнолюдських ідей і цінностей у контексті класичної та духовної педагогіки. Критичний і гуманістичний характер світогляду представників Реформації (М. Лютера (1483–1515), Ж. Кальвіна (1509–1564), У. Цвінглі (1484–1531)), проголошення визначальними чеснотами: моральність, праця, етнонаціональний статус

інтегрувалися з ідеями епохи Відродження про особистість, школу і педагогіку [2, с. 123].

Реформатори, створюючи заклади, укладали статутні документи, які регламентували їх діяльність: «Навчальний план Айслебена» (1527, Р. Агрікола), «Саксонський навчальний план» (1528, Ф. Меланхтон), «Вюртемберський навчальний план» (1559, І. Бернц). Проголошення «Готським статутом» (автор – Андреас Рейєр, 1642, Німеччина) природничого циклу навчання професійно-трудова навичкам, обов'язкової елементарної освіти, ініціювало процеси визнання і обов'язковості починань у країнах Європи.

У регіонах України були знані протестантські педагогічні концепції вітчизняних педагогів, філософів XVII ст.: А. Вишоватого (1608–1678), М. Осторога (1593–1651), С. Припковського (1592–1670), Ю. Немирича (1612–1659). Вітчизняний протестантський філософ А. Вишоватий («Релігія раціональна», 1665) суголосно європейським, вказував на пріоритети особистості, її розумового розвитку, природних здібностей [4, с. 60].

Дослідники розглядали Реформацію у співвідношенні до діяльності братств, письменників-полемістів Острозького науково-освітнього центру. М. Грушевський вважав Реформацію дотичною до національного, просвітницького, морально-духовного відродження кінця XVI – першої половини XVII ст. У праці «З історії релігійної думки в Україні» вчений пропонував приблизний реєстр протестантських громад (соціан, кальвіністів) в Україні періоду XVI–XVII ст. Більшість з них мали школи (з викладанням слов'яно-руської мови) і навіть друкарні. Відомими були заклади: у Дубецьку, Панівцях, Ракові. Латинську мову вивчали за підручниками Я. Коменського. У Киселині (1614, Волинь) заклад мав статус просвітницького центру. У Крилові (1593, Побужжя) школу відкрив Микола Осторог, учень німецького педагога Й. Штурма. Навчання молоді з українських територій в університетах Кенінсберга, Лейпціга, Гельдерберга, сприяло поширенню європейського гуманізму, протестантських педагогічних ідей на вітчизняному ґрунті.

Поселення колоністів німецького, голландського, словацького та ін. етносів з XVIII ст. у регіонах Півдня, Сходу України, на Волині та ін. позитивно впливали на освіту, полікультурність, інтеграцію знань з агропромисловим виробництвом. Освітньо-виховна діяльність протестантських етноконфесій лютеран, реформаторів (до XIX ст. – кальвіністи), менонітів не обмежувалась громадами свого віросповідання, а залучала до елементарних знань широкі кола населення. Працюючи у господарствах протестантів (на землях, виділених переселенцям царським урядом у 1763 році), місцеве населення спостерігало та частково наслідувало звичаї і вірування, а головне, сумісне прагнення до знань. Демократизація релігійного життя, самотні освітньо-виховні і соціальні тенденції колоністів, віддзеркалювалися на моралі, щоденному житті, побуті, спілкуванні, організації та ініціативах життєдіяльності і навіть підприємливості місцевого населення [3, с. 14].

У Києві сподвижником педагогічної діяльності лютеранських поселенців був відомий аптекар Георг-Фрідріх Бунге. Син Христиан Георг закінчив Йєнський університет (Німеччина), протягом 1802–1835 років працював лікарем у Києво-Могилянській академії. Онук Микола Християнович Бунге (російський прем'єр-міністр (1823–1895)), професор університету Св. Володимира (тричі обраний ректором).

Професор Київського університету М. Дашкевич вважав протестантизм провідником народної церкви, а отже, і чинником збереження культурної самотності слов'ян, зокрема, у змісті освіти. Долучалися до вивчення педагогічних традицій протестантизму творчого доробку православні педагоги і богослови В. Зіньківський, І. Огієнко та ін. [2, с. 254].

Автори історії української освіти і педагогіки М. Драгоманов, М. Даденков, М. Грушевський, Є. Мединський, Б. Мітюров, С. Сірополко, І. Франко вивчали освітній взаємовплив шкіл Заходу і Сходу, здатність автохтонних культур регіонів України до ефективного використання здобутків інших народів акцентували на значенні і впливі релігійних структур, зокрема, представників протестантизму, у національному, морально-духовному, соціокультурному житті.

М. Драгоманов, обґрунтовуючи ідеї про наповнення української освіти європейським гуманізмом, орієнтацією на національну самобутність, обов'язковість використання рідної мови, звертався до оцінки тенденцій освіти у країнах Європи, де протестантизм став на той час невід'ємною частиною суспільного, економічного, культурного процесу («Про братство христителів або баптистів на Україні» (1893), «Про волю віри» (1907)). Проблема характеризувалась, зокрема, в контексті поширення протестантизму в Україні, як різновиду соціокультурного явища; як морально-духовної ідеології, національно ближчої до інтересів, потреб і очікувань простого українця, ніж тодішня офіційна церква. Вчений схвалював ідею видання Біблії українською мовою; використання протестантами народної мови в богослужбовій та освітній практиці [6].

Д. Овсяннико-Куликовський (1853–1920), професор Новоросійського, а пізніше Харківського університету, член одеської «Громади», літературознавець, характеризував протестантів, їх системно і змістовно організований освітнього-виховний процес як «культурних піонерів» суспільно економічного та соціального зростання. Хоча були й такі, що не погоджувалися з фактом позитиву громадсько-культурної діяльності протестантських громад. Зокрема, С. Шелухін, діяч одеської «Просвіти» (юрист, письменник, політичний і громадський діяч), цілісність української нації вбачав лише за умов «єдиної мови, культури, релігії» [1, с. 72].

У другій половині XIX ст. активізувався процес консолідації інтелектуальної еліти східно- і західноукраїнських земель. М. Грушевський, мовознавці А. Кримський, Б. Грінченко, літератори та публіцисти В. Гнатюк, І. Франко, М. Павлик, історики Ф. Вовк, В. Антонович, композитор Ф. Колесса та багато інших сприяли освіті населення регіонів України незалежно від їх етноконфесійності.

У працях М. Грушевського («Духовна Україна», «Про українську мову і українську школу» та ін.) питання релігії не позірно, а констатувально структуруються як морально-педагогічні фактори: проблема особистості і її розвитку, відношення людини до життя; відношення людини до людини; відношення спільнот до людини і спільнот; суть і дотримання загальнолюдських цінностей, милосердя; гуманність до оточуючих; розуміння людиною світу. Про місце і роль освітньо-виховної діяльності протестантських громад йдеться у праці М. Грушевського («З історії релігійної думки на Україні» (1992)) [3, с. 15].

Проблема характеру і змісту освіти, підготовки вчителя в педагогічному середовищі протестантів базувалася на концепціях європейських педагогів: (Й. Песталоцці, Ф. Дістервега, Ф. Фребеля), вітчизняних (К. Ушинського, М. Пирогова, В. Зіньківського, Х. Алчевської, М. Корфа), протестантських (Й. Корніса. Т. Мюнцера «Празький маніфест» (1521), В. Тіндеяля). Протестанти, які долучались до освіти, знали «педагогіку особистості» Е. Лінде, праці Х. Шарельмана, З. Фрейда та ін.

З початку XIX ст. на змісті педагогічної підготовки позначився вплив іноземних учених-протестантів: у 1807–1811 рр. у Харківському університеті О. Рейнішем читалися педагогічні курси, структуровані ідеями Я. А. Коменського, Й. Песталоцці, Й. Німейєра. З 1811 р. педагогічні дисципліни викладалися директором університету Крістофом Дітріхом фон Роммелем (1781–1859) випускником, і професором філософського факультету протестантського університету м. Марбург (Німечина).

У 1867 році активісти євангельського руху Єлизаветградського повіту зверталися до Новоросійського генерал-губернатора з проханням про відкриття школи. В 1881 році у Херсонській, Катеринославській, Таврійській губерніях нараховувалось 331 школа. До 1902 року лише у Таврійській губернії число протестантських церковнопарафіяльних училищ зросло з 145 до 165.

З 1890 р. в окремих селах Чигиринського та Черкаського повітів Київської губернії існували організовані громади євангельського руху, які мали приміщення для навчання грамоті.

У 60–70-х роках XIX ст. на Волині (Володимир-Волинський, Рівненський, Луцький, Острозький повіти), з'являються чеські баптистські громади, школи яких працювали за методикою Я. А. Коменського. Досвід поширювався на діяльність українських євангельських громад. Місцеве українське населення, не маючи матеріальних статків навчати своїх дітей у гімназіях і реальних училищах, віддавали

їх у протестантські школи, яких до 1892 року було 337. Протестантам вдавалось запобігати русифікації, яка прописувалась «Положенням про церковно-парафіяльні школи» 1884 року [4].

Восени 1906 року на хвилі «ліберального» ставлення держави до протестантів, військовою владою було дозволено членам «Євангельського товариства» на проведення просвітницької роботи і морального виховання серед молоді і дорослого населення, а також у в'язницях та дисциплінарних батальйонах.

Діяльність протестантів залишила помітний слід у запровадженні та поширенні природничо-екологічних наукових знань. У 1874 році родина Фальц-Фейнів заклала зоологічний сад (Херсонська губернія), а в 1898 році ініціювала на власних землях праядро теперішнього найбільшого в Європі (11054 га) заповідника «Асканія-Нова» [2, с. 301].

У 20-х роках на території України Союз зборів слов'янських баптистів з центром у Варшаві мав 65 шкіл, 37 дитячих та юнацьких гуртків, 19 молитовних будинків, періодику (часопис «Післанець Правди»), які друкувалися українською мовою. У 1939 році планувалось відкриття Євангельського народного університету для української молоді у Львові.

Протестантська періодика «Віра і наука», «Сіач», «Українська Реформація», «Примиритель», «Благовісник», «Стяг», «Євангельський голос», «Євангелист», «Післанець Правди» узагальнювала внесок протестантів у канву розвитку народної освіти і національного виховання. У рекомендаціях з виховання дітей автори зверталися до спадщини класиків світової і вітчизняної педагогіки.

Використання протестантами у богослужіннях рідної, української мови впливало на формування національних, етнонаціональних та патріотичних переконань. Серед важливих у діяльності протестантів було питання видань релігійної літератури українською мовою.

Становлення протестантської освітньо-виховної ідеї в умовах педагогічної підготовки, громадської діяльності відбувалась під впливом соціокультурних чинників, специфіки полікультурного середовища, підтримки відомих представників європейського і вітчизняного просвітницького сподвижництва [6].

Сучасна освітньо-виховна діяльність протестантських громад в Україні та за її межами представляється як ретроспектива тривалого становлення її в умовах різних політичних формацій і державних утворень, участь сучасних протестантських громад у створенні морально-духовного середовища для розвитку дитини, допомога проблемним сім'ям, утримання дитячих будинків сімейного типу; обмін досвідом фахівців-педагогів різних країн; організаційно-педагогічні засади, зміст і методи формування морально-духовних цінностей.

З набуттям Україною незалежності було прийнято фундаментальний нормативний акт – Закон України від 23 квітня 1991 року «Про свободу совісті та релігійні організації». Цим документом передбачено можливості й умови діяльності релігійних громад у соціальній, освітньо-виховній (стаття 23), підприємницькій діяльності.

У сфері освіти прослідковується тенденція до інтеграції діяльності протестантських конфесій, церков з державними закладами. Зокрема, Київська богословська семінарія «Благодать та Істина» готує не лише працівників духовної галузі, а й волонтерів: фельдшерів, соціальних працівників. Окремі професійні духовні навчальні заклади співпрацюють з педагогічними університетами, зокрема, з Національним педагогічним університетом імені М. П. Драгоманова за проєктом з підготовки бакалаврів за спеціальністю «Релігієзнавство» і спеціалізацією «Богослов'я».

Глобалізація суспільства потребує формування вмінь міжособистісного, міжкультурного, міжетнічного, міжрелігійного спілкування, які досягаються, зокрема, через діяльність сучасних протестантських громад. У сфері соціальної роботи знаковою є міжнародна благодійна місія «Проміння радості», яка існує понад 20 років і об'єднує в собі євангельські громади «Проміння радості» (Форцхайм, Німеччина), «Сілоам» (Київ, Україна), «Проміння радості» (Агра, Індія). Діяльність організації спрямована на утримання дитячих будинків (Індія, Намібія), надання матеріальної допомоги, фінансування навчальних закладів та виплату стипендій здібним дітям з

бідних сімей (Індія). Організація бере участь у діяльності дитячих літніх таборів, зокрема в Україні.

Висновки і перспективи. Пропедевтика освітньо-виховної діяльності протестантських громад на етапі їх духовної інституціалізації свідчить про те, що реформаційний релігійно-суспільний рух у європейських країнах XVI ст. зумовив переосмислення навколишньої дійсності та ставлення до людини. Серед концептуальних ідей реформаторської педагогіки вирізнялись: 1) обов'язковість елементарної, а пізніше і загальної освіти; 2) запровадження основ знань з наукової і духовної сфери рідною мовою; 3) педагогічна діяльність з акцентуацією на індивідуальні здібності; 4) впровадження принципів, методів, форм навчання; 5) поєднання освіти із залученням особистості до діяльності, активного суспільного життя.

Запровадження за прикладом представників європейської Реформації гуманістичних тенденцій громадами протестантів-переселенців та вітчизняних протестантських утворень (баптисти, штундисти, адвентисти, євангельські християни) як конфесійних, так і загальносуспільних, було засобом сприяння розвитку освіти і самобутніх європейських культур.

Урахування особливостей педагогічної діяльності протестантських громад, у яких інтегрувалися демократичні ідеї свободи вибору періоду європейського гуманізму і Реформації та вітчизняні пошуки національно освітнього ідеалу, дозволить обрати сучасні траєкторії і ретроспективу громадського руху за освіту.

На сучасному етапі, коли світовим товариством і нашою державою визнано внесок протестантизму у розвиток філософських, етичних, культурних і освітніх традицій, обговорюються і започатковуються конфесійні та міжконфесійні навчальні заклади різних типів, протестантські громади активізують діяльність у позашкільній виховній роботі.

Література

1. Вовк Л. П. Освітній фактор як засіб поширення ідеї українства і української державності XIX – поч. XXст. *Українська державність: історія і сучасність*: матер, наук. конф. Київ, 1993. С. 70–73.
2. Вовк Л. П. Історія освіти і педагогіки у загальній, методологічній і професійній культурі майбутнього вчителя: посібник-коментар із пропедевтики вивчення історії педагогіки. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 332 с.
3. Вознюк О. В. Педагогічна діяльність протестантських громад у контексті освітньо-виховних процесів в Україні (середина XIX – 30-ті рр XX ст): автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Київ, 2017. 20 с.
4. Вознюк О. В. Освітньо-виховні завдання в системі духовної інституціалізації протестантських громад України. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 5. «Педагогічні науки: реалії та перспективи». Вип. 55: збірник наукових праць / за науковою редакцією акад. В. І. Бондаря; М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С. 57–62.
5. Демченко Н. М., Богомаз Т. В. Категоріальний аспект неформальної освіти дорослих. *Labyrinths of Reality: Collection of scientific works* / ed. by M. A. Zhurba. Montreal: CPM «ASF», 2020. Issue 3 (8). P. 63–66. (ISSN 2663-2225).
6. Драгоманов М. Нові українські пісні про громадські справи (1764–1880). 2-ге вид. Київ: Криниця, 1918. 154 с.

References

1. Vovk, L.P. (1993). Osvitnii faktor yak zasib poshyrennia idei ukrainstva i ukrainoi derzhavnosti XIX – poch. XX st. [Educational factor as a means of spreading the idea of Ukrainianness and Ukrainian statehood XIX – early. XX century]. *Ukrainska derzhavnist: Istorii i suchasnist* – Ukrainian statehood: history and modernity, 70–73 [in Ukrainian].
2. Vovk, L.P. (2012). *Istoriia osvity i pedahohiky u zahal'ni, metodolohichnii i profesiinii kulturi maibutnoho vchytelia* [History of education and pedagogy in the general, methodological and professional culture of the future teacher]. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
3. Vozniuk, O.V. (2017). Pedahohichna diialnist protestantskykh hromad u konteksti osvitno-vykhovnykh protsesiv v Ukraini (seredyna XIX – 30-ti rr XX st) [Pedagogical activity of

Protestant communities in the context of educational processes in Ukraine (mid-nineteenth – 30's of the twentieth century)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

4. Vozniuk O.V. (2016). *Osvitno-vykhovni zavdannia v systemi dukhovnoi instytualizatsii protestantskykh hromad Ukrainy* [Educational tasks in the system of spiritual institutionalization of Protestant communities of Ukraine]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova – Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Drahomanov*. (V.I. Bondaria (Eds.)). Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova [in Ukrainian].

5. Demchenko, N.M. & Bohomaz, T.V. (2020). *Katehorialnyi aspekt neformalnoi osvity doroslykh* [The categorical aspect of the informal education of the grown-ups]. *Labyrinths of Reality: Collection of scientific works*. (M.A. Zhurba (Ed.)). 3 (8), 63–66. Montreal: SPM «ASF» [in Ukrainian].

6. Drahomanov, M. (1918). *Novi ukrainski pisni pro hromadski spravy (1764–1880)* [New Ukrainian songs about public affairs (1764–1880)]. (2d ed.). Kyiv: Krynytsia [in Ukrainian].

Vozniuk O.

candidate of Pedagogical Sciences (PhD),
a Lecturer of the Department of Theory and History of Pedagogy
National Pedagogical Dragomanov University
matiola@gmail.com
orcid.org/0000-0002-6649-2058

PEDAGOGICAL ACTIVITY OF PROTESTANT COMMUNITIES IN UKRAINE IN THE 2ND HALF OF THE 19TH CENTURY TILL THE EARLY 20TH CENTURY

The article focuses on the pedagogical activity of Protestant communities in Ukraine in the 2nd half of the 19th century till the early 20th century. It is defined in the article that reformational socio-religious movement in Europe in the 16th century contributed to the rapid changes in understanding of the surrounding reality and attitude to human, which was reflected in the educational activities of Protestant communities.

On the basis of investigation of scholarly research and publications aspects of educational activity, methods of realization and moral and educational orienting points of Protestant communities in the cultural and social space of the studied period are analyzed in the article. It is singled out areas of non-institutional social and pedagogical activities, in particular, in the spread of basic literacy among the population.

It is found in the paper that Protestants social and pedagogical activities had a positive impact on the mental, creative, patriotic, social, moral, national and cultural personality development. It should be added that Protestants activity played an important role in the introduction and dissemination of natural and ecological scientific knowledge. Protestant communities used the native Ukrainian language during services, which influenced the formation of national, ethno-national and patriotic worldview. The problem of publishing religious literature in Ukrainian was of great importance for Protestants.

It is underlined that contemporary Protestant educational activities in Ukraine and abroad are considered as a reflection of its long-term development in the context of various political and state entities. It is emphasized in the article that Protestant communities take part in the formation of the moral and spiritual environment for harmonious development of children, help families with problems, provide livelihoods for family-type orphanages.

It is highlighted in the paper that the combination of European and domestic educational experience, the interaction of Orthodox and Protestant teachers and public characters in the direction of dissemination of education and national value orientations are essential components of Protestants activities.

Key words: Protestant communities, educational activities, non-institutional activities, non-formal education, spiritual and moral values.

УДК 37:78](477.51)(092)
DOI 10.31654/2663-4902-2021-PP-4-112-118

Летичевська О. М.

кандидат мистецтвознавства, науковий співробітник відділу музикознавства та етномузикології Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Рильського НАН України
letychevska@yahoo.com
orcid.org/0000-0002-6103-7072

**З ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ ГРИГОРІЯ ВЕРЬОВКИ:
МЕТОДИ, УЧНІ, ТРАДИЦІЇ**

У статті розглянуто деякі маловідомі аспекти біографії і творчо-педагогічної діяльності народженого на Чернігівщині видатного українського хормейстера, композитора, фольклориста, педагога і музично-громадського діяча Г. Г. Верьовки. Проаналізовано обставини становлення його творчої особистості, що відбувалася на ґрунті вітчизняних музичних традицій в історико-культурному контексті українського Відродження першої третини ХХ століття. В подальших умовах руйнівного для національної культури політичного тиску радянської ідеологічної системи митець зумів зберегти певні естетичні та моральні орієнтири, що визначили особливості його творчої і педагогічної діяльності.

Відзначено вплив мистецького подружжя Г. Верьовки та Е. Скрипчинської у становленні та формуванні традицій диригентсько-хорового факультету Київської консерваторії. Творча постать Е. Скрипчинської була уособленням глибоких академічних знань та широкої мистецької ерудиції. Методи музично-педагогічної роботи Г. Верьовки спиралися на наслідування традицій професійного і народного співу, набуття та вдосконалення творчого досвіду і диригентських навичок у практичній діяльності. В його класі панувала атмосфера дбайливого, натхненного ставлення до виконуваних музичних творів.

Плодами праці корифеїв стало виховання когорти талановитих учнів, які також вже стали легендарними постатями українського хорового мистецтва. У статті висвітлено творчі постаті знаних хорових диригентів, випускників Київської консерваторії, які зробили непересічний вклад у розвиток українського музичного мистецтва. У творчій та педагогічній діяльності видатних митців П. Муравського – багаторічного керівника консерваторського студентського хору, Л. Венедиктова – унікального оперного хормейстера і педагога, В. Колесника – талановитого музиканта й організатора, активного пропагувача української музики на Заході, відчувається глибинне осмислення досвіду навчання у Г. Верьовки, продовження започаткованих ним традицій.

Педагогічна спадщина Г. Верьовки та Е. Скрипчинської, створені ними традиції виховання хорових диригентів у Київській консерваторії відіграли вагомий роль у розвитку сучасної української хорової культури.

Ключові слова: уродженці Чернігівщини, кафедра хорового диригування Київської консерваторії, педагогічна діяльність Г. Верьовки, педагогічна діяльність Е. Скрипчинської, хорове диригування.

Постановка проблеми. До літопису української музичної культури уродженець козацького містечка Березна на Чернігівщині Григорій Гурійович Верьовка увійшов передусім як видатний талановитий хормейстер, творець самобутнього унікального українського академічного народного хору, хоровий композитор, автор численних обробок народних пісень. У той же час його педагогічна діяльність, яка розпочалася в молоді роки і продовжувалася все життя, лишається мало висвітленою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цікавість до педагогічних аспектів діяльності Г. Верьовки зросла у зв'язку з дослідженням історії хорової кафедри Київської консерваторії – Національної музичної академії України. Вирішальна роль Г. Верьовки та його дружини Е. Скрипчинської у становленні та розвитку хорової справи висвітлена, зокрема, у статті вихованки цієї кафедри Ю. Пучко-Колесник [8].

Початок педагогічної діяльності у сумісництві з артистичною діяльністю Г. Верьовки у молоді роки став предметом дослідження публікації О. Волосатих [2]. Велике значення у відтворенні особистісних рис хормейстера і його педагогічних методів мають відгуки учнів Майстра – В. Дженкова, Л. Пасещенко [5], до яких додалися опубліковані спогади українського хорового корифея П. Муравського, також учня Г. Верьовки [7]. Особливу цінність в осягненні внутрішніх поштовхів, що сформували харизму музиканта і хорового педагога має інформація, пов'язана з його участю в роботі «Музичного товариства ім. М. Леонтовича» у дослідженні В. Кузик [6].

Мета статті – зібрати та осмислити відомості, пов'язані з педагогічною діяльністю Г. Верьовки, доповнити їх новою інформацією, джерелом якої є спогади його учня хормейстера Л. Венедиктова, означити тяглість педагогічних і виконавських засад Г. Верьовки та його дружини Е. Скрипчинської у розвитку української хорової школи.

Основний матеріал дослідження. Музикою було пронизане все життя цієї унікальної людини від самого народження у багатодітній співочій родині талановитого музиканта і регента Гурія Івановича Верьовки. Під час шкільного навчання Г. Верьовка, маючи абсолютний слух, вже опанував кілька музичних інструментів, а чудовий голос привів його у віці 10 років до архієрейського хору Троїцького монастиря в Чернігові. Освіту він одержав у Чернігівській духовній семінарії, де уповні долучився до світу музичних духовних скарбів – творів Д. Бортнянського, М. Березовського, О. Архангельського, познайомився з музикою М. Лисенка, К. Стеценка, М. Леонтовича, розпочав і власні композиторські спроби. У Чернігові зародилася і його багаторічна дружба з хоровим диригентом і майбутнім відомим поетом П. Тичиною, завдяки якому, а також іншому своєму однокашникові – В. Елланському (поет В. Еллан-Блакитний) – Григорій відчув себе часткою нової генерації інтелігентів-митців, покоління українського культурного Відродження, яке змогло яскраво заявити про себе у молодій Українській державі.

1918 рік привніс у життя митця нові імпульси: він продовжив музичну освіту в Києві у новоствореному Державному музично-драматичному інституті ім. М. Лисенка, де зміг продемонструвати справжній універсалізм опанування різнобічних знань і вмій, навчаючись музичній теорії та композиції в Б. Яворського, диригуванню в О. Орлова, а також грі на фортепіано, скрипці, вокалі, вивчаючи філософію, історію мистецтва, німецьку мову. Визначальний вплив у цей період мало його професійне спілкування з О. Кошицем, К. Стеценком, М. Леонтовичем, Н. Городовенком, яке розпалило в його душі справжню любов до народної української пісенності. Це відіграло визначальну роль у його подальшій композиторській та артистичній діяльності. Наділений яскравими лідерськими якостями, Г. Верьовка ще студентом став одним із провідників самодіяльного хорового руху, його натхненним практиком, організатором і керівником численних колективів, зокрема, хорів на тютюновій фабриці, у клубі торговельних службовців, робітничому клубі «Нове будівництво». Звісно, 1 лютого 1921 року Г. Верьовка був поміж тих митців, які після знакового вбивства радянською владою М. Леонтовича засвідчили прагнення єднання задля підтримки національної культури, заснувавши «Всеукраїнський комітет пам'яті» геніального митця, що згодом перетворився на «Музичне товариство імені Леонтовича». У тому ж році Г. Верьовка і П. Тичина об'єднали свої аматорські хори у капелу-студію ім. М. Леонтовича. Цей творчо-навчальний колектив був одним з осередків широкої діяльності Товариства, спрямованої на підтримку самодіяльних і професійних музичних колективів, філармонії, Народної консерваторії, музичних видань. Подальший агресивний наступ радянського режиму не лише призвів до ліквідації «Музичного товариства імені Леонтовича» у 1928 році, а і фізично знищив багатьох з його учасників – Л. Курбаса, Г. Хоткевича, С. Єфремова, В. Верховинця... І все ж вісім років натхненної праці відіграли дуже важливе значення для формування та подальшого розвитку нашої музичної культури, вони стали, за поетичним висловом В. Кузик, «яскравим пломенінням мистецької зірки українського Відродження ХХ століття» [6]. Те горіння творчої душі та служіння українському хоровому мистецтву Г. Верьовка проніс через усе життя.

Артистична діяльність Г. Верьовки йшла пліч-о-пліч з педагогічною працею. Він викладав у народній консерваторії, музично-драматичному інституті ім. М. Лисенка, музично-театральному технікумі. 1925 року він очолив музичну профшколу, яка в подальшому перетворилася на музичний технікум. Уже в ті часи поруч була вірна товаришка, дружина і колега Елеонора Павлівна Скрипчинська – унікальний музикант, учениця Б. Яворського і видатного фортепіанного педагога В. Пухальського, талановита, мудра, гарно освічена та надзвичайно ерудована. Діяльність творчого тандему Г. Верьовки та Е. Скрипчинської відіграла провідну роль у розвитку Київської консерваторії від відновлення її роботи після реорганізації 1934 року. Під керуванням Г. Верьовки було створено об'єднаний хор зі студентів диригентсько-хорового відділу та музичного технікуму. 1936 року за ініціативою Елеонори Павлівни було відкрито диригентський факультет з поділом на хоровий і диригентсько-симфонічний відділи, вона ж була його першим деканом і запропонувала, щоб музично-теоретичні дисципліни студенти цього факультету вивчали у тому ж обсязі, що і композитори з теоретиками. В той час як Елеонора Павлівна уособлювала глибину академічних знань та широту мистецької ерудиції, методи музично-педагогічної роботи Григорія Гурійовича спиралися на наслідування традицій церковного і народного співу, набуття та вдосконалення творчого досвіду і диригентських навичок у практичній діяльності. Плодами їх великої праці стало виховання цілої когорти талановитих учнів, які також вже стали легендарними постатями українського хорового мистецтва.

Хоровий клас завжди мав особливе значення у структурі навчального процесу диригентсько-хорового відділу Київській консерваторії. У витоків цих традицій – артистична постать Олександра Кошиця – керівника консерваторського хору в перші роки його існування. Г. Верьовка підхопив ці традиції, забарвивши їх енергією свого досвіду і педагогічного таланту. Поєднання Г. Верьовкою праці фольклориста, композитора і хорового диригента – практика та організатора – сформувала його власні самобутні засади і методи роботи. Його диригентська техніка відзначалася простою, безпосередністю та стриманістю. Втім, як свідчать сучасники, за допомогою ошадливого, але виразного жесту йому вдавалося без особливих зовнішніх зусиль передати зміст і настрій твору, підкреслити найголовніше, створити переконливу художню інтерпретацію [5]. У роботі зі студентами Григорій Гурійович завжди був дуже делікатний, цінував особистість кожного, підтримував ініціативу, розумів, що найкращою школою для молодого диригента є спостереження за роботою колег та особиста практика. Студентський хор під його керуванням став справжньою творчою лабораторією.

Одним із випускників перших років роботи Г. Верьовки в консерваторії був славетний український хоровий диригент Павло Іванович Муравський. До консерваторії П. Муравський вступив 1936 року після навчання в музичному технікумі та кількох років роботи хормейстером самодіяльних колективів, вчителем співів і музвихователем. Його педагогом з диригування був тодішній завідувач хоровою кафедрою Гліб Павлович Таранов. Але хорові заняття Г. Верьовки П. Муравський запам'ятав на все життя. В подальшій педагогічній роботі зі студентами він завжди наголошував на значенні хорового класу як основної дисципліни, необхідної для професійного зростання молодих диригентів.

У книзі «Моя хорова школа» опубліковано спогади П. Муравського: «Верьовка одразу, з першого вересня давав студентам працювати над державною програмою.... А один випускник повинен був «Щедрика» диригувати, але не мав нот. А я ще коли працював у Чорнобилі, то привчав хористів до нот і сам завжди писав їм поголосники. Ось і зараз у мене в портфелі були ноти... А Верьовка розсердився на випускника, що не написав нот, та й каже до мене: «Ваші ноти, то ви й диригуйте». Так, випадково, я почав диригувати з першого курсу» [7, с. 20–21]. Г. Верьовка відчув потенціал талановитого і щиро захопленого хоровою справою студента та підтримував його у подальшому навчанні. У 1938 році на святкуванні 25-річчя консерваторії доручив йому диригування студентським хором. Коли П. Муравський вчився на третьому курсі, Г. Верьовка включив його у число конкурсантів диригентських змагань, у яких зазвичай брали участь студенти четвертого і п'ятого курсів, і талановитий юнак заслужено отримав першу премію. У подальшому П. Муравському судилося самому багато років

працювати керівником студентського хору консерваторії (1965–2005), який він у період своєї діяльності довів до якості звучання концертного колективу, наближеного до еталону виконавської майстерності. Подібно до свого вчителя Г. Верьовки, він через всю артистичну кар'єру проніс любов до народної пісні. Майстерне виконання хорових обробок українських народних пісень М. Лисенка, М. Леонтовича, О. Кошиця, Я. Яциневича завжди були перлинами у концертних виступах студентського хору.

Після звільнення Києва від гітлерівських загарбників та повернення консерваторії з евакуації Г. Верьовка очолив хорову кафедру (1944–1953) та до кінця життя працював викладачем консерваторії, сполучаючи цю роботу з артистичною діяльністю керівника свого унікального академічного народного хору, композиторською та громадською активністю (1948–1952 був головою правління СКУ). З його консерваторського класу вийшли такі знані хормейстери, як Ю. Таранченко, Л. Венедиктов, В. Колесник, Г. Куляба, М. Венедиктова, В. Дженков (закінчував у Е. Скрипчинської).

Лев Миколайович Венедиктов вступив до Київської консерваторії 1944 року відразу після відновлення її роботи. Приміщення учбового закладу тоді ще приводили до ладу, тож вступні іспити проходили у квартирі композитора і викладача Пилипа Козицького. Оскільки Л. Венедиктов був на той час військовослужбовцем ансамблю пісні і танцю Київського військового округу, йому навіть довелося підробити дозвіл від начальства, щоби бути зарахованим на навчання. Ця «безвинна хитрість» була єдиною можливістю реалізувати мрію – професійну консерваторську освіту, втіленню якої завадила Друга світова війна. Лев Миколайович мріяв бути піаністом, але, оскільки техніка була втрачена, Е. Скрипчинська порадила йому піти на диригентський факультет до класу Г. Верьовки. Як згадував Л. Венедиктов, авторитет Григорія Гурійовича поміж студентів був дуже високий. Він викликав таку повагу, що «було просто соромно не виконувати його завдання» [1]. До своїх учнів професор був надзвичайно делікатний та доброзичливий, мав вдачу не диктатора, а вмілого стратега, завжди дуже уважно підбирав репертуар, щоб розкрити потенціал кожного. У цьому йому часто допомагала Е. Скрипчинська, яку Л. Венедиктов називав «академіком» завдяки її надзвичайній обізнаності. На заняттях Г. Верьовки завжди панувала атмосфера дбайливого, натхненного ставлення до музики.

Спостерігаючи за роботою вчителя, який був не лише викладачем, а й хормейстером-практиком, керівником унікального академічного народного хору, у якому були співаки зі всіх регіонів України, Л. Венедиктов зрозумів значення таких відповідальних моментів роботи хормейстера, як відбір хористів, комплектування хорового колективу потрібними голосами, необхідність виняткової вимогливості та уваги до кожної деталі – як творчої, так і організаційної – у процесі роботи з хором.

Сам Л. Венедиктов теж поєднував навчання із роботою у військовому ансамблі, що викликало певні проблеми, адже концерти і гастрольні поїздки колективу часто співпадали з консерваторськими залами та іспитами. Г. Верьовка завжди з розумінням ставився до зайнятості свого талановитого студента, а Е. Скрипчинська, будучи деканом факультету, допомагала поновлюватися після не зданих вчасно сесій. Григорій Гурійович дозволив Л. Венедиктову складати зі своїм колективом державний іспит з диригування, в якому, крім хору та оркестру, взяв участь навіть танцювальний склад ансамблю. Представлена солідна концертна програма засвідчила фахову зрілість випускника.

Отримати високопрофесійне гартування Л. Венедиктову під час навчання в консерваторії допомагали і викладачі теоретичних дисциплін, відомі композитори й музикознавці, які працювали на той час: П. Козицький (народна творчість), М. Скорульський (поліфонія), Ф. Аєрова (сольфеджіо і теорія музики), М. Гейліг (зарубіжна музика), О. Шреєр-Ткаченко (українська музика), Л. Хінчин (російська музика). На диригентській кафедрі, що на той час об'єднувала хорове і симфонічне диригування, працювали композитори й диригенти М. Вериківський, Г. Компанієць, Н. Рахлін, В. Тольба. Цікавим також було спілкування зі студентами-колегами М. Берденніковим, Г. Ткаченко, В. Колесником. Закінчивши консерваторію, Л. Венедиктов вступив до Г. Верьовки в аспірантуру, а потім працював у його класі асистентом. Там він зустрів і свою майбутню дружину – Майю Павлівну. Випускниця Г. Верьовки М. Венедиктова також присвятила своє життя вихованню молодого покоління хормейстерів. Вона

багато років працювала в Київському музичному училищі (тепер – Київська муніципальна академія музики ім. Р. Глієра), викладала диригування, певний час керувала студентським хором. Колеги та учні поважають її за широку ерудованість, професійність, уважне та чуйне ставлення до оточення.

Творча доля пов'язала Л. Венедиктова зі ще одним випускником Г. Верьовки – Володимиром Андрійовичем Колесником, який став його колегою по роботі в Державному академічному театрі опери та балету (тепер – Національній опері України ім. Т. Шевченка). Ще під час навчання в класі Г. Верьовки в консерваторії В. Колесник показав себе яскравою творчою особистістю, одержимою прагненням опанування всіх тонкощів хорового мистецтва. Не дивно, що його було рекомендовано для роботи асистентом хормейстера в оперному театрі, а у 1953 році призначено головним хормейстером у віці лише 25 років. Згодом до театру було запрошено і Л. Венедиктова. У творчій співпраці ці молоді музиканти змогли створити в театрі високопрофесійний хоровий колектив, що якнайкраще відповідав амбітним планам тодішнього директора – Віктора Гонтаря, який прикладав великі зусилля для підйому київського театру на вищий щабель професійної досконалості в межах усього колишнього Радянського Союзу. Творчо опрацьований досвід вчителів, талант і майстерність, привнесені до театру В. Колесником та Л. Венедиктовим у період їх спільної діяльності у 1950–60-ті роки заклали міцні традиції, які і сьогодні допомагають хору Національної опери України тримати високий рівень виконавської майстерності.

Після років спільної праці творчі шляхи В. Колесника та Л. Венедиктова розійшлися. Володимир Андрійович долучився до небагатьох митців, які кинули виклик радянській системі та емігрував з країни. Працював диригентом та керівником мистецьких колективів у Австралії, Канаді, а згодом прийняв естафету від славетного митця Григорія Китастого і очолив Українську капелу бандуристів ім. Т. Шевченка в м. Детройті (США). З цим колективом він приїздив на гастролі вже до незалежної України у 1991 та 1994 роках. Натомість Лев Миколайович Венедиктов лишився працювати у Київському оперному, і, посівши посаду головного хормейстера, створив унікальний хоровий колектив, який уповні реалізував свій творчий потенціал і у виставах театру, і у виконанні окремих концертних програм. Багато років Л. Венедиктов працював викладачем Київської консерваторії. Сталося так, що свої заняття він проводив у тому самому класі, де раніше працював його вчитель Г. Верьовка. З власної ініціативи Л. Венедиктовим було встановлено біля цього класу меморіальну табличку, а в самому класі зроблено художні інформативні стенди, що розповідали учням про діяльність Г. Верьовки, Е. Скрипчинської та започатковані ними професійні традиції, які він намагався передавати далі своїм учням.

Висновки. Педагогічна спадщина Г. Верьовки та Е. Скрипчинської, створені ними традиції виховання хорових диригентів у Київській консерваторії відіграли вагомий роль у розвитку сучасної української хорової культури. Багатогранна творча особистість уродженця Чернігівщини Г. Верьовки, яка існувала у нерозривному поєднанні артистично-виконавської, фольклористичної, композиторської та педагогічної діяльності, була осяяна відданістю мистецького служіння та любов'ю до українських народних і професійних співочих традицій.

Перспективи подальших досліджень. Фіксація для майбутніх поколінь засад професійно-педагогічної творчості та людських якостей видатних виконавців та музичних педагогів є необхідним засобом осягнення історичних особливостей і тягlosti традицій у межах учбового закладу, міста, регіону, країни. Тож перспективи подальших досліджень із залученням архівних матеріалів та спогадів учнів і свідків діяльності відомих хорових майстрів і педагогів сприяють історичному відтворенню цілісної картини розвитку української хорової культури.

Література

1. Венедиктов Л. Інтерв'ю. Запис О. Летичевської. Особистий архів О. Летичевської. (неопубліковано)
2. Волосатих О. Григорій Верьовка. Роки становлення. *Науковий вісник НМАУ ім. П. Чайковського*. 2014. № 112. С. 139–156.
3. Гамкало І. Верьовка Григорій Гурийович. Енциклопедія сучасної України. Інтернет-ресурс. URL: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=33725.

4. Гордійчук М. Школа народного співу. *Народна творчість та етнографія*. 1993. № 5–6. С. 3–9.
5. Дженков В. Пасещенко Л. Хормейстер, композитор, педагог (до 90-річчя від дня народження Г. Г. Верьовки). *Музика*. 1985. № 6. С. 27.
6. Кузик В. Під знаком Українського відродження. Музичному товариству імені Леонтовича виповнилось 100 років. *День*. 2021. 13 травня.
7. Муравський П. Моя хорова школа. Методика акапельного співу / ред.-упоряд. О. Шокало. Київ: Просвіта, 2014.
8. Пучко-Колесник Ю. Кафедра хорового диригування НМАУ ім. П. Чайковського. Від витоків до сьогодення. *Мистецтвознавство України: зб. наук. пр.* Київ: Академія мистецтв України. Інститут проблем сучасного мистецтва АМУ, 2014. С. 151–163.
9. Рожок О. Хор, овіяний народною любов'ю. *Часопис НМАУ ім. П. Чайковського*. 2014. № 3. С. 116–123.
10. Степанченко Г. Колесник Володимир Андрійович. Українська музична енциклопедія. Київ: Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Рильського НАН України, 2008. Т. 2: [Е – К]. С. 483–484.

References

1. Venedyktov, L. Interview. Recorded by O. Letychevs'ka. (unpublished) [in Russian].
2. Volosatyh, O. (2014). Hryhoriy Veryovka. Roky stanovlennja [Hryhoriy Veryovka. The personality formation years]. *Naukovyi visnyk of Tchaikovskyi NMAU – The Science Herald of Tchaikovskyi NMAU*, 112, 139–156 [in Ukrainian].
3. Hamkalo, I. Veryovka Hryhoriy Hurijovych [Veryovka Hryhoriy Hurijovych]. *Entsyklopedia suchasnoj. Ukrajinjy – Encyclopedia of Modern Ukraine*. URL: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=33725 [in Ukrainian].
4. Hordijchuk, M. (1993). Schkola narodnoho spivu [The folk singing school]. *Narodna tvorčist ta etnografija – Folk Art and Ethnography*, 5–6, 3–9 [in Ukrainian].
5. Dzhenkov, V. & Paseschenko, L. (1985). Khormeister, kompozitor, pedagog (do 90-ričchja vid dnja narodzhennja H. H. Veryovky) [Choirmaster, composer, teacher (to the 90th anniversary of the birth of H. H. Veryovka)]. *Muzyka – Music*, 6, 27 [in Ukrainian].
6. Kuzyk, V. (2021). Pid znakom Ukrajin'skogo vidroždennja. Muzychnomu tovarystvu imeni Leontovyča vypovnylosja 100 rokiv [Under the sign of the Ukrainian Renaissance. The Leontovych Music Society 100th anniversary]. *Den – Day*. 13 May [in Ukrainian].
7. Schokalo, O. (ed.) (2014). Muravs'kyi P. *Moja khorova schkola. Metodika akapelnogo spivu* [Muravs'kyi P. My choral school. A cappella singing method]. Kyiv: Prosvita [in Ukrainian].
8. Puchko-Kolesnyk, Ju. (2014). Kafedra khorovoho dyryhuvannja NMAU im. P. Tchaikovskogo. Vid vytokiv do sjhodennja [Choral Conducting Department of Tchaikovskyi NMAU. From the origins to the present]. *Mystetstvoznnavstvo Ukrajinjy – Art history of Ukraine*. Kyiv: Academy of Arts of Ukraine. AAU Institute of Contemporary Art Problems, 151–163 [in Ukrainian].
9. Rozhok, O. (2014). Khor, ovijanyj narodnoju ljubov'ju [A choir shrouded in popular love]. *Chasopys of Tchaikovskyi NMAU – The Science Herald of Tchaikovskyi NMAU*, 3, 116–123 [in Ukrainian].
10. Stepanchenko, H. (2008). Kolesnyk Volodymyr Andrijovych [Kolesnyk Volodymyr Andrijovych]. *Ukrajin's'ka muzyčna entsyklopedia – Ukrainian Music Encyclopedia*. Kyiv: Ryl'skyi institute of Art Science, Folklore & Ethnology NAS of Ukraine, Vol. 2, 483–484 [in Ukrainian].

Letychevska O.

Candidate of Art Science, Researcher of the Department of Musicology and Ethnomusicology
M. Ryl'skyi Institute of Art Science, Folklore and Ethnology NAS of Ukraine
letychevska@yahoo.com
orcid.org/0000-0002-6103-7072

FROM THE PEDAGOGICAL HERITAGE OF GRIGORY VEROVKA: METHODS, STUDENTS, TRADITIONS

The article considers some little-known aspects of the biography and creative and pedagogical activity of the outstanding Ukrainian choirmaster, composer, folklorist, music

teacher and public figure H. H. Veryovka, born in Chernihiv region. It is emphasized that the formation of his creative personality was based on national musical traditions and was processed in the historical and cultural context of the Ukrainian Renaissance on the first third of the XX century. In the further conditions of the political pressure of the Soviet ideological system, which was destructive for the national culture, the artist managed to preserve certain aesthetic and moral guidelines, which determined the peculiarities of his creative and pedagogical activity.

The influence of the H. Veryovka and E. Skrypchynska artistic couple in the formation of the Choir Conducting Department traditions of the Kyiv Conservatory is noted. E. Skrypchynska's creative figure was the embodiment of deep academic knowledge and broad artistic erudition. H. Veryovka's methods of musical and pedagogical work were based on imitation of traditions of professional and folk singing, acquisition and improvement of creative experience and conducting skills in practical activity. In his classroom there was an atmosphere of careful, inspired attitude to the performed musical works.

The luminaries' work results were the education of a cohort of talented students, who also became legendary figures of Ukrainian choral art. The article highlights the creative figures of famous choral conductors, graduates of the Kiev Conservatory, who have made an outstanding contribution to the development of Ukrainian musical art. In the creative and pedagogical activity of outstanding artists P. Muravskyi – longtime leader of the conservatory student choir, L. Venedyktov – a unique opera choirmaster and teacher, V. Kolesnyk – a talented musician and organizer, an active promoter of Ukrainian music on the West, there is a deep understanding of H. Veryovka's creative method, the continuation of the traditions he started.

The pedagogical heritage of H. Veryovka and E. Skrypchynska, the traditions of education of choral conductors created by them at the Kyiv Conservatory was important for the development of modern Ukrainian choral culture.

Key words: natives of Chernihiv region, Choral Conducting Department of Kyiv Conservatory, pedagogical activity of H. Veryovka, pedagogical activity of E. Skrypchynska, choral conducting.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

При поданні рукописів у наступні випуски журналу «Наукові записки» Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя просимо дотримуватися **НОВИХ ПРАВИЛ** оформлення та подання рукописів до журналу

Збірник наукових праць «**Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)**» – це наукове фахове видання з психолого-педагогічних наук, засноване у 1996 році Ніжинським педагогічним інститутом, з 2004 року – Ніжинським державним університетом імені Миколи Гоголя.

Свідоцтво про реєстрацію: *КВ № 17181-5951 Р від 26 квітня 2019 р.*

Періодичність: **4 рази на рік.**

Міжнародний стандартний номер періодичного друкованого та / або електронного видання

ISSN: 2663-4902 (Online)

ISSN: 2522-1736 (Print)

У збірнику висвітлюються актуальні питання загальної педагогіки та історії педагогіки, теорії та методики навчання окремих галузей знань, теорії і методики виховання, теорії і методики професійної освіти, теорії і методики управління освітою.

Збірник наукових праць «Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)» є фаховим виданням (категорія «Б») на підставі наказу МОН України № 157 від 09.02.2021 року (додаток № 4) **з педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки).**

Журнал включено до наукометричних баз даних:

Index Copernicus International;

Google Scholar;

Open Ukrainian Citation Index (OUCI);

Bielefeld Academic Search Engine (BASE);

WorldCat.

Редакція здійснює присвоєння кожному опублікованому матеріалу міжнародного цифрового ідентифікатора DOI.

До друку приймаються статті докторів наук, кандидатів наук, молодих науковців (аспірантів, здобувачів), а також інших осіб, які мають вищу освіту та займаються науковою діяльністю. Редакція залишає за собою право на редагування і відхилення статей. За достовірність фактів, статистичних даних та іншої інформації відповідальність несе автор. Передрук матеріалів збірника дозволяється тільки з дозволу автора і редакції.

РУБРИКИ ЖУРНАЛУ

СПЕЦІАЛЬНІСТЬ 011 ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

1. МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ
2. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ
3. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА
4. ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Мова публікації: українська, білоруська, російська, англійська, польська.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ РУКОПISY

1. Формат А4; орієнтація – книжкова, матеріали збережені та підготовлені у форматі Microsoft Word (*.doc або *.docx). Поля з усіх сторін – 20 мм; шрифт – 14, основний шрифт – Times New Roman, *Arial* і *Courier New* для *текстових фрагментів*; інтервал між рядками – 1,5; вирівнювання тексту – по ширині; автоматична розстановка переносів – включена; абзацний відступ – 1,25 см; нумерація сторінок – не ведеться.

2. *Малюнки та таблиці необхідно подавати в статті безпосередньо після тексту, де вони згадуються вперше, або на наступній сторінці. Розмір шрифту табличного тексту зазвичай на 2 пункти менше основного шрифту. Кількість таблиць, формул та ілюстрацій*

має бути мінімальною та доречною. Рисунки і таблиці на альбомних сторінках не приймаються.

3. *Нерозривний пробіл (Ctrl+Shift+пробіл) ставиться обов'язково: між ініціалами та прізвищем (С. Русова); після географічних скорочень (м. Київ); між знаками номера (№) та параграфу і числами, які до них відносяться; у посиланнях на літературу [14, с. 60]; всередині таких скорочень: і т. д., і т. п. тощо; між внутрішньотекстовими пунктами й інформацією, яка йде після них, між числами й одиницями виміру (20 кг), а також дат (XX ст., 2002 р.).*

4. *Посилання на літературу подаються у тексті тільки у квадратних дужках до прикладу: [1, с. 2], бібліографічний список у кінці тексту. Посторінкові виноски та посилання не допускаються.*

5. *Г. Славтіч приділяє увагу проблемі формування психологічної культури навичок ділового спілкування, обґрунтовує зміст та умови її формування [1, с. 2]. Вчена визначає такі особливості розвитку психологічної культури ділового спілкування як «якісна характеристика потреби у спілкуванні, рівень її розвитку, мотиви спілкування, операційний компонент спілкування, рівень знань про професії бізнесу, техніка спілкування» [1; 6, с. 9–10].*

6. *Бібліографічний опис списку використаних джерел оформлюється з урахуванням розробленого в 2015 році Національного стандарту України ДСТУ 8302:2015 «Інформація та документація. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання» (ДСТУ 8302:2015 р.).*

7. *References. Оформлюється відповідно до стандарту APA (APA Style Reference Citations). Автор (трансліт), назва статті (трансліт), назва статті (в квадратних дужках переклад англійською мовою), назва джерела (трансліт), вихідні дані (місто з позначенням англійською мовою), видавництво (трансліт).*

Для складення списку за стандартом APA пропонуємо скористатися одним із генераторів посилань: Link1, Link2.

Наприклад:

1. *Berezka, S.V. (2019). Osoblyvosti psykhokorektsii povedinkovykh rozladiv ditei z porusheniam intelektualnoho rozvytku zasobamy art-terapii [Features of psychocorrection of behavioral disorders of children with intellectual disabilities by means of art therapy]. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].*

2. *Kzhaklevska, E. & Viliamson, H. (2013). Molodizhna polityka v Ukraini. Vysnovky Komandy mizhnarodnykh ohliadachiv Rady Yevropy [Youth policy in Ukraine. Conclusions of the Council of Europe International Observer Team]. Strasburh: Vydavnytstvo Rady Yevropy. 9. 192 [in English].*

3. *Bozhovich, L.I. (2008). Lichnost i ieiye formirovaniie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].*

5. *Транслітерація імен та прізвищ з української мови здійснюється відповідно до вимог Постанови Кабінету Міністрів України «Про впорядкування транслітерації українського алфавіту латиницею» від 27 січня 2010 р. № 55 (Link.).*

6. *Транслітерація з російської мови здійснюється відповідно до ГОСТ 7.79-2000. Система стандартів по інформації, бібліотечному и издательскому делу. Правила транслитерации кирилловского письма латинским алфавитом.*

7. *Авторські примітки оформлюються наприкінці сторінок з використанням символу * як знаку виноски. Обсяг статті – 10–20 стор.*

8. *Реферат англійською мовою має бути оформлений згідно міжнародних вимог до наукових видань і мати: обсяг 1800–2000 знаків; інформативність (не містити загальних слів); оригінальність (не бути калькою анотації українською або російською мовою); змістовність (відображати головний зміст статті та результати досліджень), структурованість (наявність обов'язкових елементів: мета, методика, результати, наукова новизна, практична значущість, ключові слова).*

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

Відповідальність за дотримання академічної доброчесності під час здійснення освітньо-наукової діяльності несуть автори поданих наукових статей. Відповідно до статті 42 Закону України «Про освіту» (05.09.2017 № 2145-VIII) академічною доброчесністю визначається сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та / або наукових (творчих) досягнень.

Дотримання академічної доброчесності педагогічними, науково-педагогічними та науковими працівниками передбачає:

- посилання на джерела інформації у разі використання ідей, розробок, тверджень, відомостей;

- дотримання норм законодавства про авторське право і суміжні права;

- надання достовірної інформації про методики і результати досліджень, джерела використаної інформації та власну педагогічну (науково-педагогічну, творчу) діяльність тощо.

Порушенням академічної доброчесності вважається:

- **академічний плагіат** – оприлюднення (частково або повністю) наукових (творчих) результатів, отриманих іншими особами, як результатів власного дослідження (творчості) та / або відтворення опублікованих текстів (оприлюднених творів мистецтва) інших авторів без зазначення авторства;

- **самоплагіат** – оприлюднення (частково або повністю) власних раніше опублікованих наукових результатів як нових наукових результатів;

- **фабрикація** – вигадкування даних чи фактів, що використовуються в освітньому процесі або наукових дослідженнях;

- **фальсифікація** – свідомо зміна чи модифікація вже наявних даних, що стосуються освітнього процесу чи наукових досліджень;

- **обман** – надання завідомо неправдивої інформації щодо власної освітньої (наукової, творчої) діяльності чи організації освітнього процесу; формами обману є, зокрема, академічний плагіат, самоплагіат, фабрикація, фальсифікація та списування тощо.

Рукописи, що не відповідають вимогам, редакція не реєструє й не розглядає з метою публікації.

УМОВИ ОПЛАТИ

Редакційний збір становить 60 гривень за одну сторінку. До друку приймаються статті обсягом від 10 до 20 сторінок. Редакційний збір покриває витрати, пов'язані з редагуванням статей, макетуванням та друком журналу. Поштова пересилка журналу авторам здійснюється на вказане ним поштове відділення Нової Пошти за рахунок автора.

Редакційна колегія наукового вісника здійснює внутрішнє анонімне рецензування та перевіряє їх на плагіат. У разі вдалого проходження перевірки авторам надсилаються реквізити для оплати публікаційного внеску. В іншому випадку стаття повертається на доопрацювання.

ПРИКЛАД ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

УДК 378:14

Демченко Н. М.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
nata.demchenko2020@gmail.com
orcid.org/_____

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ

Анотація українською мовою.

Обсяг: 1800–2000 знаків без пробілів.

Ключові слова: 5–10 слів чи словосполучень.

THEORETICAL ASPECTS OF RESEARCHING THE PROBLEM OF BUSINESS COMMUNICATION CULTURE FORMATION

Demchenko N.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogics,
Primary Education and Educational Management
Nizhyn Gogol State University
nata.demchenko2020@gmail.com
orcid.org/_____

Анотація англійською мовою.

Обсяг: 1800–2000 знаків без пробілів.

Key words: 5–10 слів чи словосполучень.

ДЛЯ ПРАЦЬ З ТЕОРІЇ

Постановка проблеми (формулюється у загальному вигляді та обґрунтовується її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями).

1. Аналіз останніх досліджень і публікацій (у яких започатковано розв'язання порушеної проблеми, на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття).

2. Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття.

3. Формулювання мети статті (постановка завдання).

4. Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

5. Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.

ДЛЯ ПРАЦЬ З МЕТОДИКИ

Вступ (вказується новизна теми та актуальність наукових рішень).

1. Теоретичне обґрунтування проблеми.

2. Методологія та методи.

3. Результати та дискусії.

Висновки (розгорнуті конкретні висновки за результатами дослідження і перспективи подальших досліджень у цьому напрямку).

Література

1. Пєша І. В. Напрями та завдання молодіжної політики на рівні територіальної громади. Державне управління та місцеве самоврядування. 2019. Вип. 3 (42). С. 98–103.

References

1. Piesha, I.V. (2019). Napriamy ta zavdannia molodizhnoi polityky na rivni terytorialnoi hromady [Directions and tasks of youth policy at the level of the territorial community]. *Derzhavne upravlinnia ta mistseve samovriadvannia – Public administration and local selfgovernment*. 3 (42), 98–103 [in English].

ПОРЯДОК ПОДАННЯ МАТЕРІАЛІВ

Для опублікування статті у № 1 Збірнику наукових праць «Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) необхідно надіслати електронною поштою на адресу ped.kaf.n@gmail.com або nata.demchenko2020@gmail.com до 20 квітня 2021 року (включно) наступні матеріали:

1) довідку про автора: прізвище, ім'я, по батькові, місце роботи (для аспірантів – місце навчання), посада, науковий ступінь, вчене звання, *orcid*, *e-mail*, домашня адреса (індекс обов'язково), адреса електронної пошти, контактні телефони;

2) авторську угоду (link);

3) статтю;

4) рецензію – відгук спеціалістів у відповідній галузі науки (доктора наук).

У разі успішного рецензування статті необхідно надіслати відскановану електронну копію підтвердження сплати редакційного збору.

Без попередньої оплати стаття до друку не допускається.

Приклад підпису файлів: Коваленко_стаття, Коваленко_квитанція.

Електронна адреса: nata.demchenko2020@gmail.com

КОНТАКТНА ІНФОРМАЦІЯ

Кафедра педагогіки, початкової освіти
та освітнього менеджменту
НДУ імені Миколи Гоголя, вул. Графська, 2
м. Ніжин, Чернігівська обл., Україна, 16602
Телефон: +38 098 445 62 71
ped.kaf.n@gmail.com
nata.demchenko2020@gmail.com

У РАЗІ НЕДОТРИМАННЯ АВТОРАМИ ВСІХ ВИЩЕЗАНАЧЕНИХ УМОВ
РЕДАКЦІЯ МАЄ ПРАВО ПОВЕРНУТИ СТАТТЮ
НА ДООПРАЦЮВАННЯ ЧИ ВІДМОВИТИ В ЇЇ ДРУКУВАННІ